

MARIA GUADALUPE
GARCÍA CASANOVA
Coordinadora

La formación del *ethos* de las humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM



LA FORMACIÓN DEL *ETHOS* DE LAS HUMANIDADES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM


JORNADAS

MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
COORDINADORA

LA FORMACIÓN DEL *ETHOS* DE LAS HUMANIDADES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Primera edición: 2021
Mayo de 2021

ISBN 978-607-30-4556-8

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y siguiendo el método de "doble ciego" conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Editado en México

Introducción

MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

La idea inicial del proyecto

En la Facultad de Filosofía y Letras se encuentra un número importante de las licenciaturas que representan la formación humanística de la Universidad Nacional Autónoma de México. De ahí la importancia de ser la entidad que reuniera a los especialistas de cada una de estas áreas para definir el *ethos* de su disciplina, y así se realizó, en el Aula Magna de nuestra Facultad en 2015, un encuentro denominado "La formación del *ethos* de las humanidades". Dicho encuentro tuvo una importante participación de la comunidad académica.

El propósito del mismo fue el de compartir experiencias acerca de la identidad profesional y las prácticas de enseñanza en la formación de alumnos de las, en ese momento, quince licenciaturas que se impartían en la Facultad de Filosofía y Letras: Bibliotecología y Estudios de la Información, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Clásicas, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglés, Francés, Italiano, Alemán y Portugués), Literatura Dramática y Teatro, y Pedagogía.[1] La idea fue que dos docentes de cada una de las licenciaturas estructuraran su ponencia en función de dos ejes que se señalan a continuación:

[1] No está presente la licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental porque aún no se impartía en nuestra Facultad.

Eje 1. El *ethos* disciplinar

Dicho eje pretendía que dieran respuesta a la mayoría de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Quién y cómo es el profesional en cuestión? Inspirados en *El ethos del filósofo* de las doctoras Juliana González Valenzuela y Lizbeth Sagols S.,[2] consideramos que la caracterización del *ethos* de la disciplina debía partir de la descripción y explicación del "carácter propio" que constituye el saber y el quehacer de cada una de las áreas del conocimiento. Se solicitó a los docentes que dieran cuenta de sus características peculiares, su sello o su marca distintiva para percibir la realidad que les compete. De manera que su ponencia revelara el "modo de ser", la "forma de existir" y la manera de 'estar' en el mundo, esto es, la forma de ser propia del profesional, su sentido de pertenencia al gremio, la forma específica y única de percibir su fenómeno de estudio. Para ello, también se solicitó como algo importante determinar cuáles son las actividades propias de ese perfil, su perfil de egreso.
- ¿Cuáles son sus campos? Explicar los campos laborales que presenta su plan de estudios para formar y dirigir a sus egresados.
- ¿En qué áreas pueden ser formados? Describir los diferentes núcleos de conocimiento que contempla el plan de estudios y que son trascendentales para formar a los alumnos.
- ¿Cuál es su mercado laboral y qué actividades desempeñan? Referir la diversidad de nichos profesionales, los lugares, instituciones o empresas en las que de manera tradicional e innovadora se inserta laboralmente el egresado y cuáles son los grados de responsabilidad y competencia en los que puede desempeñarse, para culminar con la descripción de los puestos y actividades

[2] *Vid.* Prólogo, en Juliana González Valenzuela y Lizbeth Sagols S., coords., *El ethos del filósofo*. México, Facultad de Filosofía y Letras / Seminario de Metafísica, UNAM, 2002. pp. 7-17.

específicas que desempeñará al insertarse en el campo laboral o constituir su propia empresa.
- ¿Está la docencia entre dichos campos laborales? Especificar la importancia que tiene la docencia entre las actividades de su perfil de egreso y si su plan de estudios está preparando a los alumnos para cumplir con tal actividad.

Eje 2. La formación del profesional de las humanidades

- ¿Con qué recursos humanos y materiales y en qué espacios se le enseña? Explicar los recursos de formación con los que se logra el *ethos* del especialista, desde los humanos —quiénes y cómo son los docentes— hasta los materiales característicos con que se enseña, tales como fuentes, bibliotecas, laboratorios, talleres.
- ¿Cómo se forma este profesional? Definir los aspectos focales de enseñanza que desarrollan esa manera particular de "mirar" la realidad que les corresponde investigar, así como los modos característicos de enseñanza y aprendizaje para formar la identidad disciplinar. Por mencionar un ejemplo: para el caso de la historia, los puntos focales pueden ser el tiempo, el espacio, el desarrollo de la conciencia histórica, entre otros.
- ¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumno? Mencionar las formas e instrumentos de evaluación del aprendizaje del futuro especialista; es decir, los específicos de la disciplina: ensayos, reportes de investigación, dictámenes, puestas en escena, entre otros; así como pruebas, orales, y escritas (objetivas, de ensayo, de problemas, de proyectos, entre otras muchas). Especificar si la evaluación se hace de manera continua o sólo al final.
- ¿Este profesional formado en la FFL difiere de los de otras sedes o instituciones? Dar cuenta de diferencias sutiles o sustanciales que podemos visibilizar para especificar la identidad gremial, debido a que también la escuela de educación superior ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de la identidad profesional.

La realización del Encuentro "La formación del *ethos* de las humanidades"

En el Encuentro se presentaron veinticinco profesores de la Facultad en dos modalidades de ponencia: 1) conferencias acerca de tópicos sobre docencia, investigación y conocimiento de los alumnos del área de humanidades, decisión que partió considerando la docencia como una de las actividades del perfil de egreso que compartimos los humanistas; y 2) ponencias de especialistas de cada una de las licenciaturas que se impartían en ese momento en la Facultad para que presentaran su visión del *ethos* profesional de la disciplina.

Los logros de la actividad

Esta actividad académica permitió no sólo presentar a los estudiantes la identidad profesional que los representa, sino también que los diversos especialistas de las distintas áreas nos conociéramos mejor, nos reconociéramos y observáramos las características que nos unen como humanistas interesados en el desarrollo de disciplinas que se dedican a la constitución del ser humano, así como los rasgos que nos distinguen y que nos hacen únicos. Percibimos, también, las diferencias formativas por medio de las cuales se gesta la mirada específica de la realidad que nos compete; esto es, la mirada de la realidad desde cada una de las licenciaturas nos permite enriquecernos con la convivencia mutua y nos abre la posibilidad de pensar el desarrollo de proyectos conjuntos multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios en los que aportemos nuestro saber en beneficio tanto de la investigación de nuestro fenómeno de estudio como de nuestro quehacer profesional.

Otro de los logros de este Encuentro es este libro, el cual quedó integrado por dos partes. La primera, medular del texto, "El *ethos* de las humanidades", incluye los escritos de dos o tres docentes de cada una las distintas disciplinas humanísticas que ofrece la Facultad, en los cuales presentan la visión de su *ethos* disciplinar. A través de su

lectura es posible observar los rasgos característicos de las diversas humanidades impartidas.

La segunda parte, denominada "Las humanidades y la docencia", reúne los escritos de las conferencias. La razón que subyace a tal inclusión en el libro está sustentada en la consideración de que gran parte de las carreras que se ofrecen en nuestra Facultad tienen, en mayor o menor medida, la docencia como una de las actividades del perfil de egreso. Aunque muchas licenciaturas de nuestra Facultad cuentan con asignaturas para la formación docente, al hacer una revisión rápida de los planes de estudio de todas las licenciaturas, es fácil observar que muchas de ellas no incluyen asignaturas para facultar a los alumnos, de manera cuidadosa y concienzuda en la práctica docente, para proceder con certeza cuando ingresen al campo laboral.

Consideramos que a través de este libro podemos iniciar el camino para reconocernos y que nos reconozcan, tanto internamente los que conformamos cada licenciatura, como nuestros colegas humanistas. Conocernos y reconocernos posibilita el desarrollo de una visión crítica hacia nuestra labor como formadores docentes y del papel que desempeñamos como gremio en el campo laboral. Conocernos como humanistas puede influir también para propiciar la realización de proyectos conjuntos que consoliden a las humanidades, pues la realidad no está segmentada, todos sus fenómenos están integrados y las diversas miradas humanísticas, realizadas de manera conjunta en proyectos multidisciplinarios, coadyuvan a la mejor comprensión de los objetos de estudio que nos competen. Con la lectura de este libro, esperamos también contribuir a que los estudiantes desarrollen, de manera inicial y con pasos más firmes, la conciencia de su *ethos* propio y del *ethos* que compartimos y que nos fusiona como humanistas.

PRIMERA PARTE
EL *ETHOS* DE LAS HUMANIDADES

La información y el usuario, razón de ser del bibliotecólogo

LINA ESCALONA RÍOS
Coordinadora del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Abordar la razón de ser de los bibliotecólogos como profesionales de la información, lleva a la reflexión sobre el *ethos* de dicho profesional. Se entiende, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que el *ethos* es el "conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad".[1]

De acuerdo con lo anterior, es importante abordar las costumbres, los valores, las ideas y características que identifican al bibliotecólogo, desde que surge como preservador y organizador de información. En cuanto a su origen, se puede decir que, desde la Antigüedad, el hombre ha buscado la forma de registrar y preservar el conocimiento que va adquiriendo a lo largo de su vida, quizá ello se deba al instinto de preservación de la especie humana o a la necesidad de transmitir su conocimiento a otras generaciones.

En todo caso, la historia da cuenta de los rollos de papiro egipcios, de las tablillas de arcilla, de los pergaminos y surgimientos del papel y libros hasta llegar a la computadora, que son los respaldos físicos en que se ha plasmado el conocimiento, generando un gran cúmulo de información que ha requerido y requiere de organización para su fácil recuperación y uso.

En ese contexto surgen los primeros bibliotecarios: hombres de letras, filósofos, eruditos que se encargan de las colecciones, preservando, sí,

[1] RAE, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Real Academia Española, 2006 [en línea]. <http://lema.rae.es/drae/?val=ethos>. [Consulta: 20 agosto de 2016], *s. v.* 'ethos'.

el recurso físico, pero lo que siempre se ha trabajado es la información: el objeto de estudio del bibliotecólogo.

De esta forma, el objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el *ethos* del profesional de la bibliotecología y estudios de la información, la razón de ser de este profesional a partir de su objeto de estudio y de la relevancia de sus actividades en el contexto social y humanístico en las sociedades del conocimiento.

Antecedentes

El hombre tiene razón de ser a partir de su origen. Así, pues, el bibliotecario como la persona que se encarga de preservar los documentos tiene sus orígenes en la Antigüedad, en Mesopotamia hacia el año 2000 a.C., lugar en donde "el encargado de custodiar las tablillas fungía como bibliotecario y era generalmente un sacerdote de alta jerarquía, que debía conocer los contenidos, la ubicación y la clasificación de los documentos resguardados".[2] Después, en Egipto, hacia el año 2400 a.C., la información se resguardaba en los rollos de papiro, y los espacios que los albergaban se conocían como "casas de escritos" o "casas de la vida"; ahí, los escribas se hacían cargo de las actividades de preservación y organización de los documentos, y eran personajes importantes de "la política, las ciencias y las artes, y administraban la impartición de la justicia".[3]

Existen otros vestigios del trabajo bibliotecario en la antigua Grecia, con el esplendor de la biblioteca de Alejandría, en cuyo seno se realizaban tareas de investigación, de análisis crítico y de revisión, comparación y edición de las principales obras de grandes escritores como Homero.[4]

Para la Edad Media, el trabajo bibliotecario recayó fundamentalmente en los monjes, cuya obsesión por resguardar los clásicos del común de la gente llevó a las bibliotecas a una época oscurantista,

[2] Adolfo Rodríguez Gallardo, *Formación humanística del bibliotecólogo: hacia su recuperación*. México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2001 (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad), p. 6.

[3] *Ibid*., p. 7.

[4] *Ibid*., p. 9.

respecto de la difusión de la información, pero de gran riqueza para quienes se encargaban de la organización y copia de aquellos libros que poseían los conocimientos de las culturas griega y romana.[5]

Con el Renacimiento se valoró el trabajo bibliotecario de otra forma y ahora es un personaje que pertenece a la nobleza y es quien se encarga de aconsejar las lecturas de los hijos de altos funcionarios, incluso los hijos de los monarcas. Para la Edad Moderna y la contemporánea se inició la formación profesional de los bibliotecarios y cambió la visión de éstos, aunque sus funciones permanecieron a partir de su objeto de estudio.

La información: objeto de estudio del bibliotecólogo

Como se ha podido observar, desde la Antigüedad, con la organización de las tablillas de arcilla y los rollos de pergamino de los antiguos egipcios, existieron personas que se dedicaron a preservar la información y a proporcionarla a las personas que la requerían, de tal forma que cuando surgió el libro y la revista impresa, ya existían formas de organización de la información porque el hombre estaba —y está— cierto de que dicha información generaría nuevo conocimiento que permite el desarrollo de la humanidad. Lo antes dicho sintetiza el porqué la bibliotecología en las humanidades.

Lo anterior no cambia con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y el surgimiento del documento digital; la información de este tipo de documento sigue siendo sujeto de selección, organización y difusión para grupos sociales con características definidas.

Ahora bien, ¿por qué se considera la información como el objeto de estudio del bibliotecólogo?, ¿dónde queda el libro y las bibliotecas a las que hace alusión nuestro nombre profesional? Y ¿el usuario? Ese personaje que parece diluirse en el mundo digital. El papel de tales elementos se puede explicar muy bien a partir del ciclo de la información, de la forma que expondré a continuación.

[5] *Ibid.*, p. 11.

El inicio o el fin de este ciclo es el autor, persona que usa la información registrada o la que se encuentra en su medio ambiente y con ella genera nuevo conocimiento. Este último, si se quiere que sea publicado, en cualquier formato físico o digital, debe tener validez y pasar por un comité editorial que está conformado por un grupo de expertos que avalan la calidad del documento. Hay que señalar que esto se da en documentos impresos o digitales; sin embargo, también es necesario señalar que existe una gran cantidad de textos en Internet que se suben de forma libre sin ninguna garantía de calidad. Posteriormente se publica y se distribuye a todos los medios de difusión.

Después de la publicación, entra en juego el papel del profesional de la bibliotecología, quien selecciona, adquiere, organiza y difunde la información a través de los servicios que se diseñan para hacerla llegar al usuario. Esto, que parece muy sencillo, conlleva una serie de conocimientos para formar a los bibliotecólogos, entre los que podemos considerar la bibliometría, bibliografía, industria editorial y de la información, tipos de comunidades, bibliotecas y sistemas de información, contabilidad, análisis financiero, hasta la metodología para realizar estudios de usuarios y satisfacción de los mismos, para detectar sus necesidades de información y el nivel de satisfacción con la información obtenida. De forma gráfica, todo el proceso mencionado se puede ver en la figura II.1.

Tal conjunto de conocimientos es lo que nos identifica como profesionales de la bibliotecología y que nos hace diferentes de otros profesionales cuyo objeto de estudio es también la información, tales como los comunicólogos o los dedicados a la informática.

La forma en cómo estudiamos la información y cómo la convertimos en nuestro objeto de estudio y en nuestro ámbito de acción profesional es lo que nos lleva a tener una identidad que parece diluida por los avances tecnológicos y que, como decíamos antes, no es así.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la bibliotecología es la disciplina que se encarga del estudio de la información, desde su producción hasta su difusión, a fin de satisfacer las necesidades de información del usuario: razón de ser del bibliotecólogo.

Figura II.1. Conocimientos que conlleva el trabajo profesional del bibliotecólogo
Ciclo de la información



El usuario de información

Como se puede observar en el ciclo de la información, el usuario como autor es el que genera conocimiento, produce información que se difunde para ser usada y generar más conocimiento. Pero, ¿qué tipo de usuarios hay en la actualidad?, ¿cuáles son sus características? y ¿qué factores permean esas características?

Se dice, por muchos teóricos, que estamos transitando de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento, que se caracterizan por el alto desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que permite la comunicación en tiempo real y la transmisión de información que se ha generado de forma indiscriminada en todas las áreas del conocimiento. Además, estas sociedades se hallan basadas en un proceso de globalización de todo tipo, iniciando por el económico, cultural, social, etcétera, lo cual les da características comunes. Por otra parte, las sociedades del conocimiento también se caracterizan porque basan su desarrollo en el conocimiento que transforma las relaciones sociales, políticas y económicas. Con una gran diversidad cultural, con acceso a la información para toda la sociedad, libertad de expresión y diversidad lingüística. Por supuesto, ello ocurre a partir de un ideal de sociedad del conocimiento, ya que también abre brechas digitales y de información, ya que no toda la gente tiene acceso a las TIC y, por tanto, a la información.

Así, el usuario actual de la información se caracteriza por tener un perfil heterogéneo, con un amplio conocimiento y manejo de tecnologías que le permiten comunicarse a través de redes sociales y que es hábil en el manejo y recuperación de información a través de Internet. Además, es un usuario con una gran diversidad de necesidades de información, pero al mismo tiempo con una necesidad imperante de documentos específicos, confiables, con validez académica y pertinencia para sus requerimientos. Y es aquí donde el bibliotecólogo tiene una estrecha relación con el usuario, ya que es el profesional que posee los conocimientos para analizar las necesidades de la sociedad y para administrar la información de tal forma que proporcione al

usuario lo requerido. Ahora bien, ¿dónde surge la formación universitaria de los bibliotecólogos?

La bibliotecología como profesión universitaria

Fue en Italia donde, a principios del siglo XIX, surgió la idea de capacitar a personal bibliotecario con algunos cursos de bibliografía y, de acuerdo con Rodríguez (2001), es en 1865 cuando se capacita, con cursos estructurados en lecciones, al personal de las universidades italianas. Estas lecciones tienen que ver con una formación de bibliotecarios eruditos, con una amplia cultura general y conocimientos en las humanidades y en latín y griego. Por ese mismo periodo (1866) se identifica el plan de estudios de la Escuela de Chartres, en Francia, y en 1887 Melvil Dewey propuso en Columbia, Estados Unidos, la creación de una escuela de capacitación técnica de bibliotecarios.

En México, los primeros cursos de formación sobre bibliografía surgieron en la primera década del siglo XX, aunque la preparación escolarizada que se imparte de forma ininterrumpida ocurrió en el año 1945, con la creación de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, hoy Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, que depende del Instituto Politécnico Nacional. Por su parte, en la Universidad Nacional Autónoma de México, el programa de bibliotecología surgió en 1956 con la finalidad de formar a los bibliotecarios para que dieran respuesta a la necesidad de organizar las colecciones de las bibliotecas universitarias.[6]

A lo largo de su historia, el plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología ha sufrido cinco cambios, el más reciente en 2013, en el cual se plantea un programa integral, conformado por seis áreas de conocimiento que giran alrededor de su objeto de estudio: la información, y que están vinculadas entre sí (figura II.2).

[6] *Vid*. Lina Escalona, *La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas*. México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas / Colegio Nacional de Bibliotecarios, A. C., 2005 (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad). 180 pp.

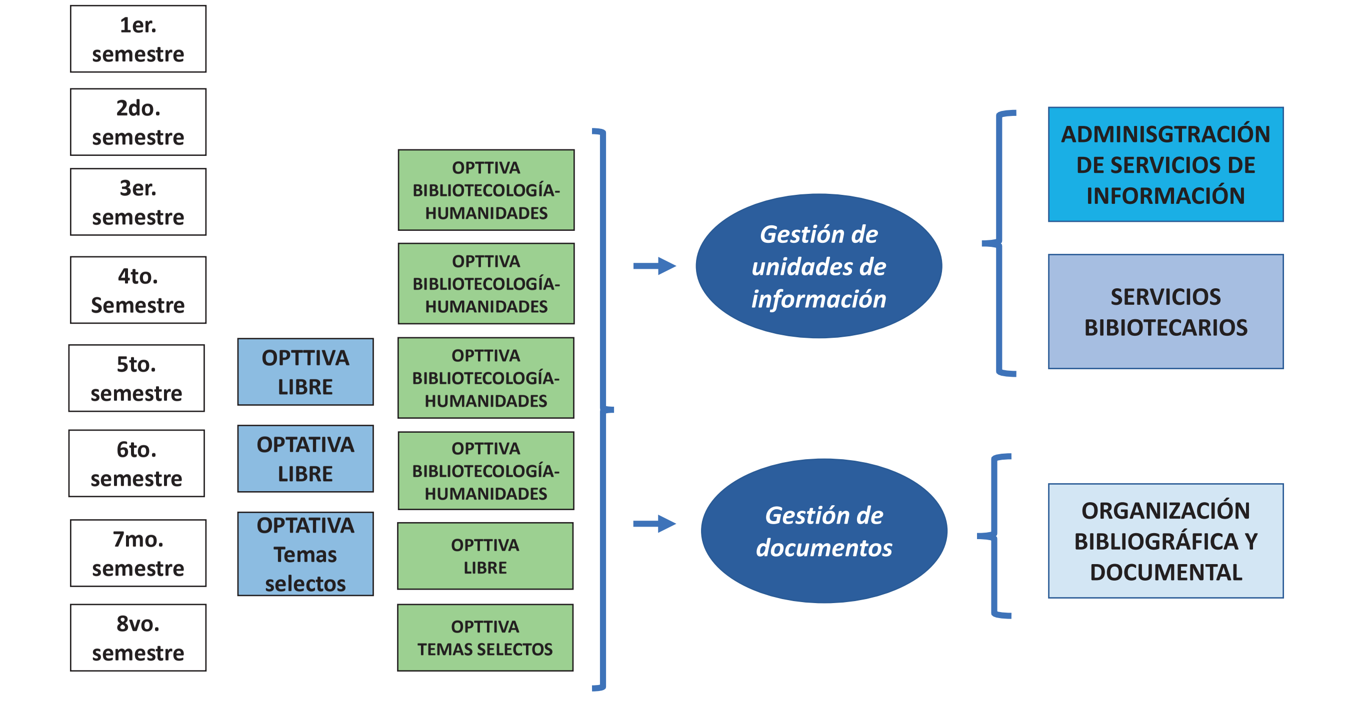

**Figura II.2. Áreas de conocimiento y su vinculación
Plan de estudios de Bibliotecología y Estudios de la Información**



De acuerdo con los estudios de egreso, de empleadores y de mercado realizados para este cambio curricular, se pudo percibir que faltaban dos aspectos que se tendrían que atender: la formación de profesionales que pudiesen desarrollar habilidades para realizar proyectos de administración y quienes estuvieran a cargo de la organización de archivos; para atender tal requerimiento, se plantearon dos áreas de profundización a través de las asignaturas optativas, que además pueden ser compartidas con las demás licenciaturas (figura II.3).

Estas áreas permiten un mayor conocimiento para que el egresado elabore y proponga proyectos laborales que permitan al profesional no sólo insertarse en una institución, sino ser también creadores de su

Figura II.3. Áreas de profundización a través de las asignaturas optativas



fuente de empleo, lo que es relevante en la actualidad con la aprobación de la Ley Federal del Trabajo, donde se menciona la participación de empresas para la prestación de servicios.

Ahora bien, ¿cuáles son las características del personal docente que forma a los bibliotecólogos de la UNAM y que los caracteriza como profesionales de alto nivel académico?

El personal docente está conformado por 7 profesores de tiempo completo, 16 investigadores del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información y del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, más 58 profesionales que trabajan en otras instituciones de la UNAM y externos a ella. Dado que es una licenciatura de carácter eminentemente profesional, una de nuestras fortalezas es el hecho de contar con tantos docentes con experiencia profesional en la administración bibliotecaria, gestión de calidad, desarrollo de colecciones, etcétera.

El perfil académico de los docentes responde a las diversas áreas del plan de estudios y a la particularidad de las asignaturas del mismo, de tal forma que el perfil se encuentra conformado de la forma en que se indica en el cuadro II.1.

Cuadro II.1. Perfil académico de los profesores de Bibliotecología y Estudios de la Información

ÁREAS	PERFIL ACADÉMICO
Organización bibliográfica y documental.	Bibliotecólogos con amplia experiencia en el campo de la organización bibliográfica.
Recursos bibliográficos y de información.	Historiadores y bibliotecólogos.
Administración de servicios de información.	Bibliotecólogos y un administrador.
Servicios bibliotecarios.	Bibliotecólogos, pedagogos.
Tecnología de la información.	Un bibliotecólogo e ingenieros en cómputo con amplia experiencia en sistemas automatizados aplicados a la biblioteca.
Investigación y docencia.	Bibliotecólogos y pedagogos.

Como se puede observar, más allá de la endogamia a través de la cual nos puede pasar lo que a la monarquía: desaparecer, se ha permitido la interdisciplina, ya que es ésta una de las características fundamentales que permite la formación integral de nuestros profesionales, pues no somos expertos en todas las áreas, pero si podemos trabajar con todos; por tanto, hay que recurrir a los expertos para que formen de manera adecuada a los bibliotecólogos.

Respecto de las técnicas de enseñanza y dinámicas de evaluación; en el Colegio nos hemos preocupado por la formación docente para desarrollar mejores técnicas y, en este sentido, se han implementado dos diplomados de formación docente y seis cursos de TIC, estrategias de enseñanza, manejo corporal y en estos momentos se está impartiendo otro de evaluación de aprendizajes. De tal forma que esperamos que los docentes estén aplicando tales conocimientos a su clase de día a día.

Ahora bien, ¿qué pasa con los egresados?, ¿en dónde se emplean y cuáles son los campos emergentes de este profesional? Hasta diciembre de 2016, tenemos 926 titulados a nivel profesional, y esto implica que somos la institución educativa con mayor número de titulados y egresados de las 8 instituciones educativas que forman a este tipo de profesionales en México. Si se considera que en todo el país hay aproximadamente 10 000 bibliotecas de todo tipo, no tenemos a un bibliotecólogo profesional por institución bibliotecaria, lo cual implica, también, que se tiene un amplio mercado de trabajo.

Hablemos entonces del campo natural del bibliotecólogo: todo tipo de bibliotecas, centros de información, de documentación y sistemas de información y archivos nacionales, tanto en los ámbitos universitario, escolar, bibliotecas públicas o privadas, así como de divulgación general o especializada. También existe un mercado emergente: los centros de información en televisión, diarios, medios de comunicación en general; la consultoría en empresas y los sistemas de información digital en todas las instituciones que utilizan este tipo de recursos, además de la docencia a nivel de educación media superior y superior, en el ámbito bibliotecológico y en la metodología de la investigación.

En lo que se refiere a la investigación, los egresados pueden desarrollarse en dos institutos de investigación a nivel nacional, y la

investigación aplicada se realiza en la administración bibliotecaria. En un estudio reciente (2013), para efectos de la acreditación de la carrera, se encontró que los egresados se desempeñan fundamentalmente en bibliotecas de universidades públicas, en las bibliotecas especializadas de institutos de investigación, en el sector salud y el de comunicaciones, pero aún faltan muchos sectores si se piensa que las bibliotecas están más allá de los espacios físicos destinados a un determinado grupo de material bibliográfico.

Conclusiones

La información está en todos lados y es la base del desarrollo de las sociedades de la información y el conocimiento, y los bibliotecólogos somos quienes sabemos la importancia de la información, la pertinencia y la relevancia de la misma, por lo que estamos en la posibilidad de pasar de ser intermediarios de la información a ser ejes de esta sociedad.

El reconocimiento de la información como objeto de estudio y al usuario como el objeto fundamental del ejercicio profesional del bibliotecólogo, sirve de base para atender los requerimientos de la información de una sociedad, cada vez más compleja y más exigente en cuanto al tipo de información que necesita para lograr su desarrollo científico, cultural y social. Es así que, como profesionales de la bibliotecología, somos la base de la sociedad del conocimiento y ahí radica el reto a enfrentar.

En busca del *ethos* del bibliotecólogo

JUDITH LICEA DE ARENAS
Colegio de Bibliotecología
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El tema y el título de este encuentro me recordaron los años de estudiante en la Gran Bretaña cuando la lectura de Robert Merton en relación con el *ethos* de la ciencia como una meta institucional era obligada. El *ethos* de la ciencia, de acuerdo con Merton,[1] es un conjunto de valores y normas no explícitas que deberían ser obligatorias para el científico y, por tanto, observadas en su trabajo cotidiano. También recordamos que, de acuerdo con Dixon,[2] los políticos se reúnen periódicamente, los estilistas tienen sus convenciones y los vendedores se encuentran para discutir cómo van sus ventas, sus ganancias y sus planes para el futuro. La bibliotecología no es la excepción; sin embargo, en México una discusión o reflexión sobre su *ethos* está en lista de espera.

Para referirse al *ethos* de la bibliotecología o del bibliotecólogo es necesario remontarse al pasado, a antes de la aparición de la palabra impresa que se propagó por medio del libro, el cual ha sido considerado no sólo un objeto útil sino un instrumento pedagógico, fuente de inspiración religiosa u obra de arte; no obstante, el libro no fue invento de la imprenta: el libro de la Europa medieval para entonces ya era meticulosamente elaborado.[3] El libro ha sido uno de los avances tecnológicos más útiles, versátiles y duraderos de la historia, aun cuando también ha experimentado revoluciones. Una de las primeras fue la invención del códice, después la transición de la lectura oral a

[1] Robert K. Merton, "The normative structure of science", en *The Sociology of Science*. Chicago, Universidad de Chicago, 1942, pp. 267-278.

[2] Bernard Dixon, *The Science of Science changing the Way we Think*. Oxford, Equinox, 1989, pp. 71-84.

[3] Andrew Pettegree, *The Book in the Renaissance*. New Haven, Universidad de Yale, 2011, p. xii.

la silenciosa, la revolución lectora en el siglo XVIII, la industrialización de la producción del libro en el siglo XIX y, por último, la revolución electrónica.[4]

La aparición del libro trajo también el surgimiento de las instituciones que se encargarían de su custodia, así como de quien estaría a cargo de ellas. Escribir la historia de las bibliotecas no ha sido tarea sencilla: las fuentes sólo han aportado fragmentos de información y los historiadores han tenido que construirla a partir de varios recursos, entre ellos, los vestigios arqueológicos que han permitido el acercamiento a las bibliotecas de la época, los decretos de la realeza o los epitafios de pobres y ricos, aun cuando en ocasiones la historia ha estado basada en pistas e incluso en especulaciones. Las historias de las bibliotecas no se han limitado a sus instalaciones sino también a sus colecciones, sus usuarios, las formas de las adquisiciones y su ordenamiento, su catalogación y su clasificación.[5]

En Oriente Próximo los arqueólogos han encontrado los más antiguos testimonios de bibliotecas: las tablillas de arcilla que dan a conocer no sólo cuentas, recibos y juicios, sino obras literarias y científicas, algunas de ellas con colofón —que corresponde a la actual portada—, registradas en catálogos que tienen parecido con los actuales. Las bibliotecas de entonces estaban abiertas sólo al propietario y a algunos de sus cercanos. En Alejandría, los nombres de Calímaco, Eratóstenes y Aristófanes, entre otros, se han relacionado con la historia de la biblioteca y con sus formas de organización. De la Grecia y Roma antiguas se han reconstruido bibliotecas públicas y las formas de identificar los rollos, por ejemplo.[6]

Las bibliotecas han perdurado hasta nuestros días, algunas veces pese al expolio y a la ignorancia. Ha habido y hay bibliotecas que ejemplifican el caos: están ordenadas por características accidentales, tales como el color de sus encuadernaciones, su tamaño, tipografía, orden alfabético de los temas que tratan, autor, idioma, año de impresión, tipo de documento, fecha de adquisición, número progresivo, o su función: para ser vistos o no. La clasificación del conocimiento de filósofos como

[4] Martyn Lyons, *Libros: dos mil años de historia ilustrada*. Barcelona, Lunwerg, 2011, p. 13.
[5] Lionel Casson, *Libraries in the Ancient World*. New Haven, Universidad de Yale, 2001, p. IX.
[6] *Ibid*, pp. 48-79.

Linneo, Bacon, Compte, Spencer, entre otros, influyeron en los sistemas de clasificación de bibliotecas[7] aun cuando algunos "organizadores", en el extranjero y en nuestro país han recurrido a la notación mnemotécnica o "neumática", como también se le ha llegado a llamar:

A	Arte
B	Bibliografía
I	Industria
T	Tecnología
o bien:	
A	Arpa
F	Flauta
P	Piano

La utilización de sistemas de clasificación de bibliotecas, a los cuales podríamos añadir el calificativo de "occidentales", se remonta en nuestro país al siglo XIX. A partir de ese siglo se "importa" el Sistema de Clasificación Decimal —de Melvil Dewey— y se desarrolla una versión nativa del Decimal Universal de Paul Otlet y Henri La Fontaine que quizá por su complejidad tuvo un uso escaso; más tarde, ya en la segunda mitad del siglo XX se trajo a México el sistema Library of Congress Classification.

La catalogación, como ya se mencionó, ha sido practicada desde hace largos siglos. En nuestro país es gracias a la doctora María Teresa Chávez[8] que la actividad se difundió a través de sus *Reglas de catalogación* para bibliotecas mexicanas, que consistían en la adaptación de las vigentes en Estados Unidos al entorno nacional, lo que automáticamente las convertía —decía ella— en criollas. Después, Gloria Escamilla emprendió con rigor y entusiasmo la organización de la Biblioteca Nacional, lo que significó la implantación de estrictas normas de catalogación, la adopción de la Clasificación de Dewey, así como la normalización de los encabezamientos de materia.

[7] William Charles Berwick Sayer, *A Manual of Classification for Librarians*. Londres, Deutsch, 1967, p. 43.

[8] María Teresa Chávez Campomanes, *Reglas de catalogación*. México, SEP, 195. 30h.

¿Se han adaptado las bibliotecas a la aparición de los siguientes medios, tecnologías y soportes de la palabra a lo largo de los siglos?,[9] ¿han dejado de ser sólo repositorios y han pasado a ser centros educativos?

Escritura	4 300 años	Códice
Códice	1 150 años	Tipos movibles
Tipos movibles	524 años	Internet
Internet	17 años	Buscadores
Buscadores	7 años	Google

Ranganathan,[10] en la tercera de sus *Five Laws of Library Science*, dice que el bibliotecólogo tiene que hacer lo posible para que la colección de la que él es responsable se utilice al máximo, lo cual comprende el acceso abierto y la motivación a la lectura, ley que quizá no es entendida porque en México el ofrecimiento de servicios ha sido una práctica errática y limitada. Son las universidades públicas las que han sido más abiertas; de las universidades privadas no se sabe mucho, dado que lo privado lo extienden incluso a sus bibliotecas.

Las bibliotecas públicas, escasas y mal dotadas, además de caracterizadas por contar con personal no idóneo, sobreviven, muchas veces, en la penuria de colecciones para grupos de lectores en particular, de objetivos, de ambiciones por cumplir con el cometido de contribuir a la educación de los mexicanos. ¿Existen diferencias entre las siguientes bibliotecas del extranjero y las mexicanas?:

Biblioteca del Congreso de Estados Unidos.
British Library.
Biblioteca Vaticana.
Biblioteca Bodleiana de la Universidad de Oxford.
Biblioteca de la Universidad de California.

[9] Robert Darnton, *The Case for Books; Past, Present, and Future*. Nueva York, Public Affairs, 2009, pp. 21-41.

[10] Shiyali Ramamrita Ranganatan, *The Five Laws of Library Science*. 2a. ed. Bombay, Asia Publishing, 1957, pp. 258-286.

Biblioteca Pública de Nueva York.
Biblioteca de Alejandría.
Biblioteca y Museo Morgan.
Biblioteca Nacional de Medicina, de Estados Unidos.
Biblioteca Nacional de España.
Biblioteca Nacional de Guatemala.
Biblioteca Nacional de Argentina.

Si las bibliotecas arriba señaladas tienen fortalezas y debilidades, es posible que si se comparan con las bibliotecas mexicanas, las nuestras no resultarían muy favorecidas, ¿a qué se debe?, ¿se deberá al personal con que cuentan?

El año 1956 es el *annus mirabilis* de la bibliotecología mexicana, cuando se crean los estudios universitarios de bibliotecología en nuestro país, en nuestra Universidad y en nuestra Facultad. A partir de esa fecha las bibliotecas mexicanas comienzan a profesionalizarse; sin embargo, dicha profesionalización ha sido lenta y aún no se alcanza.

En otros países, personas distinguidas en diferentes campos se han desempeñado como bibliotecarios, unos por elección propia y otros porque no tenían otra posibilidad de empleo. Algunos nombres se dan a continuación:

Eratóstenes.
San Lorenzo.
Gottfried von Leibnitz.
David Hume.
Giacomo Casanova.
August Strindberg.
Papa Pío XI (Achille Ratti).
Mao Tse-Tung.
Jorge Luis Borges.
Benjamin Franklin.
Lewis Carroll (Charles Lutwidge Dodgson).
Marcel Proust.
Jacob Grimm.

En nuestro país, los nombres de José Vasconcelos y de Andrés Henestrosa son dos de los más conocidos. Sin embargo, hay que mencionar que, por ejemplo, en la Library of Congress el puesto de director siempre lo había ocupado un intelectual de prestigio. El año 2016 llegó a la dirección una bibliotecóloga. Frank B. Rogers, médico, cuando fue nombrado director de la National Library of Medicine de Estados Unidos, antes de tomar posesión, primero estudió bibliotecología.

¿Por qué en nuestro país todavía se improvisa al personal que trabaja en las bibliotecas desde los puestos más altos a los más bajos? ¿A más de cincuenta años de crearse la carrera todavía no somos conocidos, o bien, no somos necesarios? ¿Será porque estamos en peligro de extinción debido a la irrupción de las tecnologías de comunicación e información? ¿Será porque no nos hemos incorporado suficientemente rápido a la innovación pese a haber abandonado desde hace largos años la elaboración manual de fichas catalográficas, a su inserción en los catálogos, a los discos o a los CD-ROM, a cambiar las esferitas de las máquinas de escribir, a decir que conocíamos el contenido de las obras de consulta, a compilar bibliografías? ¿Será porque somos totalmente obsoletos pese a que Sherman[11] afirma que tanto las bibliotecas como nosotros somos todavía extremadamente importantes? ¿Será que la sociedad está dispuesta a abandonarnos a nuestra suerte? ¿Será que necesitaremos marcar a nuestros usuarios para que no nos olviden, para que nos consideren indispensables?

Hasta hace algunos años, las bibliotecas se relacionaban con espacios y recursos físicos, con libros, películas, CD-ROM, revistas, periódicos. Hoy, en la era de Internet, las bibliotecas siguen siendo centros comunitarios que coexisten con la red, pero también se ha visto su presencia en caso de desastres naturales debido a que durante emergencias Internet ha estado presente. También, y pese a amenazas de cierre o de reducción de presupuesto, las bibliotecas han sido y son un refugio para

[11] Will Sherman, *33 Reasons why Librarians are still Extremely Important* [en línea]. <www.collegeonline.org/library/adult-continued-education/librarians-needed>. [Consulta: 20 de diciembre, 2015.]

los desempleados que ya no pueden comprar servicios o información. Durante las limitaciones económicas, las bibliotecas ayudan a la población a prepararse para encontrar un empleo, para adaptar, comprar y vender prendas, aprender a hacer muebles, para adquirir algunas habilidades, cómo instalar una cafetería o una florería, o cómo hacer una declaración de ingresos. Asimismo, en épocas de conflicto, las bibliotecas son los refugios de los menos protegidos.

El papel más importante de la biblioteca y del bibliotecólogo, sin duda, está en servir de intermediario entre la información y el usuario; es decir, su papel como educador, como responsable del servicio educativo de la biblioteca, debe valorarse. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes que inician hoy día sus estudios de licenciatura se consideran *techno savvy* por pertenecer a la generación M o Z, pero no tienen la capacidad para encontrar, evaluar y usar la información que requieren para sus estudios.[12] El uso de la Wikipedia o la descarga de imágenes en Flickr o videos en YouTube no es problema para ellos, pero ¿saben evaluar la información de Wikipedia o YouTube?, ¿si no se comete alguna infracción al utilizar una imagen de Flickr o un podcast de iTunes? Eso es algo que se aprende cuando el estudiante se involucra en la educación que ofrecen los bibliotecólogos.[13,14] Las anécdotas refieren que los estudiantes llegan a la universidad con escaso conocimiento sobre ciertas áreas, tales como las características de las revistas científicas, la utilización de los operadores booleanos, la identificación de palabras clave y algunos aspectos relacionados con el catálogo de la biblioteca.[15] Por tanto, corresponde a los bibliotecólogos intervenir con el fin de que los estudiantes superen sus deficiencias informacionales.

[12] Sandra Carr, Helena Iredell, Carol Newton-Smith y Catherine Clark, "Evaluation", en *Australian Academic & Research Libraries*, 42. 2011, pp. 136-148.

[13] Carolyn Carpan, "Introducing information literacy 2.0", en *College & Undergraduate Libraries*, vol. 17, 2010, pp. 106-113.

[14] Peter Godwin, "Information literacy and Web 2.0: is it just hype?, en *Program: Electronic Library and Information Systems*, vol. 43, 2009, pp. 264-274.

[15] Heather Hulett, Jenny Corbin *et al*., "Information Literacy at University: A Toolkit for readiness and measuring Impact", en *Australian Academic & Research Libraries,* 44, 2013, pp. 151-162.

De acuerdo con Marouf y Rehman,[16] los profesionales de la bibliotecología diariamente se enfrentan a retos que tienen que explorar y adaptar. Silka y Rumery[17] señalan que a las bibliotecas a menudo se les ha considerado "estáticas" pero se han transformado conforme los tiempos cambian, ¿es esto posible?

¿Las escuelas de bibliotecología influyen en sus egresados de tal manera que puedan actuar en caso necesario?, ¿se están enseñando prácticas vigentes o emergentes?, ¿la educación del bibliotecólogo considera la siguiente misión del bibliotecólogo y los factores que influyen para alcanzarla (figura III.1), adaptados del *Atlas of New Librarianship*[18] que sirve para recordar que el bibliotecólogo no acumula habilidades, de donde se deduce que en la definición de bibliotecología no cabe el cómo hacemos sino porqué lo hacemos, lo cual distingue a los profesionales de la bibliotecología de otras personas que también trabajan en bibliotecas, diferencia que en el reporte Williamson,[19] publicado en 1923, ya se hacía: los profesionales de la bibliotecología y los empleados de la biblioteca, o sea los bibliotecólogos y los bibliotecarios, no son iguales. En nuestro país, tal separación no existe pese a las diferencias en su formación, funciones y valores, aun cuando también se llegan a utilizar otras denominaciones (cuadro III.1).

La ALISE[20] ha establecido diez áreas de investigación, siete de las cuales consideramos que deberían ser componentes importantes de la formación de los bibliotecólogos (figura III.2), además de una tipología de bibliotecas que podrían constituir el mercado de trabajo de los

[16] Laila Marouf y Sajjad ur Rehman, "New directions for information education: Perspectives of the stakeholders", en *Education for Information*, vol. 25, 2007, pp. 195-209.

[17] Linda Silka y Joyce Rumery, "Are libraries necessary? Are Libraries Obsolete", en *Maine Policy Review*, vol. 22, 2013, pp. 10-17.

[18] R. David Lankes, *The Atlas of New Librarianship*. Cambridge, Massachusetts, MIT, 2011, pp. 82, 136-139, 177-187.

[19] Charles Clarence Williamson, *The Williamson Reports of 1921 and 1923*. Metuchen, Nueva Jersey, Scarecrow, 1971, p. 50.

[20] Association for Library and Information Science, *Education, Research Areas Classification Scheme* [en línea]. <www.alise.org/classification-scheme>. [Consulta: 20 de diciembre, 2015.]

egresados (figura III.3). Sin embargo, conviene preguntarse si los estudiantes de nuestra licenciatura se están formando en ese sentido y están laborando en esos tipos de bibliotecas. El mercado de trabajo alternativo (figura III.4) constituye un mercado restringido, excepto, quizá, para quienes se dedican a ser proveedores de bienes (libros y revistas) no en calidad de propietarios de las empresas sino como empleados de ellas.

La orientación de las áreas antes mencionadas (figura III.2), podría argumentarse, tienen que adecuarse a las condiciones de nuestro país, a nuestra cultura, y, por tanto, es conveniente reflexionar sobre ¿cuáles deben ser los saberes del bibliotecólogo?, ¿existe una relación entre la oferta y la demanda de egresados?, ¿los requerimientos laborales han suprimido la orientación técnica de nuestra carrera que era la que permitía que nuestros egresados tuvieran un empleo casi al ingresar a la licenciatura, lo cual ya no sucede?, ¿la respuesta es la inserción de las tecnologías de información y comunicación al plan de estudios?[21,22] (cuadros III.2 y III.3), ¿son suficientes las asignaturas que se imparten en la carrera? (cuadro III.4), ¿a qué se le puede atribuir el reducido número de habilidades en las TIC en un mercado de trabajo específico? (cuadro III.5).

Ya se mencionó que tanto el lego como el profesional de la bibliotecología no distinguen al bibliotecólogo del bibliotecario; tampoco existe una denominación que identifique a la carrera (figura III.5) y aún más: el Conacyt incluye a la bibliotecología en el Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta; ¿cuánto tiempo va a pasar antes de quedar incluida en las ciencias sociales? Por lo pronto, ya estamos considerados en las humanidades, o ciencias blandas; nos falta todavía formar parte de las ciencias más duras.

[21] Dennis Ocholla, "An overview of information and communication technologies (ICT) in the LIS schools of Eastern and Southern Africa", en *Education for Information*, vol. 21, 2003, pp. 181-194.

[22] Sultan Muhaya Al-Daihani, "ICT education in library and information science programs: An analysis of undergraduate students", en *Library Review*, vol. 60, 2011, pp. 773-788.

Figura III.1. La misión del bibliotecólogo y los requisitos para ejercer



Figura II.2. Áreas de formación de los bibliotecólogos

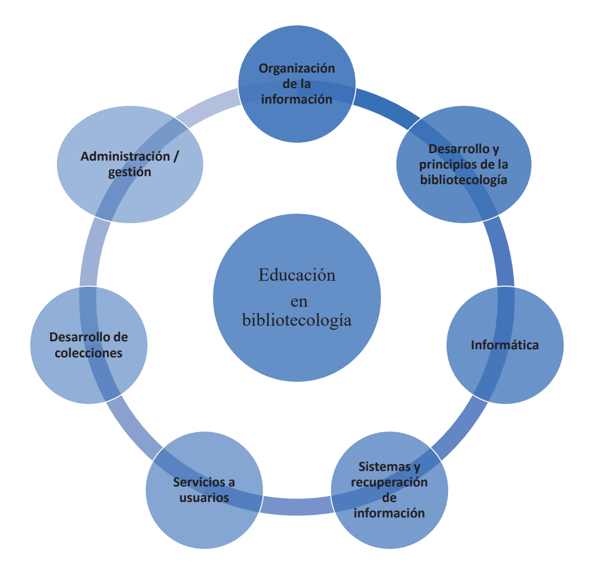


Figura III.3. Tipos de bibliotecas identificadas por ALISE en las que podrían laborar los egresados de la Licenciatura en Bibliotecología



Figura III.4. Mercado de trabajo alternativo del bibliotecólogo

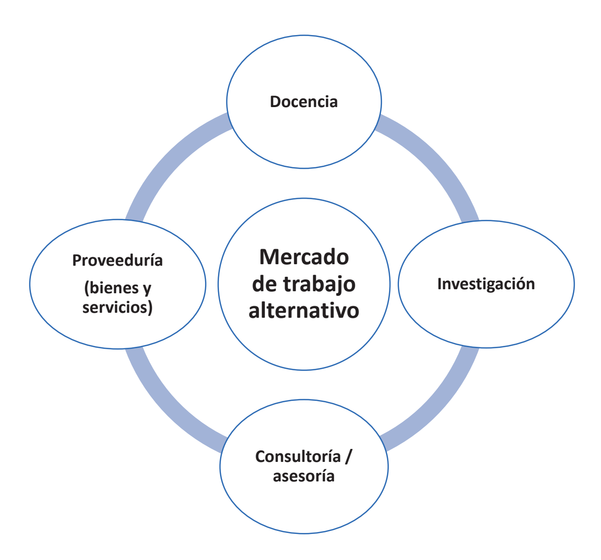


Figura III.5. Diferentes denominaciones para la profesión

Bibliotecología y estudios de la información

Bibliotecología

Bibliotecología e información

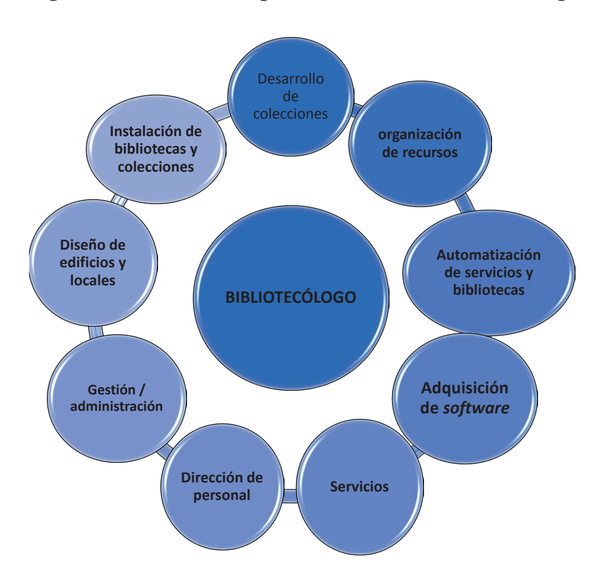
Ciencias de la información documental

Bibliotecología Ciencias de la información

Bibliotecología y gestión del conocimiento

Biblioteconomía

Figura III.6. Prácticas profesionales del bibliotecólogo



Cuadro III.1. Diferentes denominaciones para un mismo profesional

Bibliotecólogo
Bibliotecario
Bibliotecónomo
Infotecario
Documentalista
Científico de la información
Profesional de la información

Cuadro III.2. Habilidades en TIC requeridas en los países africanos en 1997

Alfabetización digital
Procesador de textos
Hojas de cálculo
Gestión y uso de bases de datos
Búsquedas en línea
Servicios electrónicos de alerta
Indización automática
Digitalización de textos
Softwares integrales
Edición de textos
Telecomunicaciones
Selección de *hardware* y *software*
Elaboración de páginas web

Cuadro III.3. Habilidades TIC que requiere el bibliotecólogo y número de asignaturas en el plan de estudios 2014

HABILIDAD	NÚMERO DE ASIGNATURAS
Alfabetización informacional	0
Aplicaciones de Internet	5
Paquetería de Office	1
Sistemas operativos	1
Organización del conocimiento	1
Procesamiento de la información	5
Búsqueda en bases de datos	1
Sistemas e-learning	0
Necesidades de información	1
Aplicaciones de redes	1
Diseño de bases de datos	1
Otros	3

Cuadro III.4. Asignaturas que desarrollarían habilidades TIC a los futuros bibliotecólogos

Computación aplicada a la bibliotecología
Tecnología de la información en bibliotecas
Servicios bibliotecarios y de la información
Consulta
Registros digitales y multimedia
Fundamentos de la organización documental
Catalogación por tema
Sistemas y programas de automatización de bibliotecas
Indización
Fundamentos de los servicios de información

Cuadro III.5. Habilidades TIC que requiere el mercado de trabajo en la UNAM

Utilización de módulos de sistemas automatizados
Paquetería de Office
Softwares libres
Gestores de referencias
Desarrolladores de repositorios digitales
Consultas a bases de datos
Diseño de bases de datos locales: imágenes, música, mapas
Uso de Access
Uso de paquetería para transcripciones de música

Cuadro III.6. Carrera de origen de los profesores de los futuros bibliotecólogos

Bibliotecólogos
Bibliotecónomos
Administradores de empresa
Ingenieros en sistemas y cómputo
Psicólogos
Abogados
Biólogos
Normalistas
Economistas

En ese entorno de duda existencial se forma el bibliotecólogo. Sus profesores son variopintos en cuanto a su formación: licenciados, maestros y doctores de diferentes carreras de origen (cuadro III.6). La endogamia está arraigada, la cual es preferible a contratar a profesores a los que les cuesta trabajo entender la diferencia entre una escuela y una universidad.

¿Cuál es la utilidad de las acreditaciones?, ¿un programa de estudios es malo, menos bueno o sólo regular si no está acreditado?, ¿por qué tienen que hacer la acreditación grupos improvisados, desconocedores de la disciplina y de cómo y qué se debe enseñar y aprender?, ¿por qué deben tener injerencia en asuntos propios de una universidad autónoma?, ¿deberían ser entidades confiables para acreditar la calidad de la educación que se ofrece, tal como en Estados Unidos?[23]

¿Y qué decir del servicio social que por ley debe orientarse a la aplicación de los conocimientos que hayan adquirido los estudiantes y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o interés de la sociedad?,[24] ¿por qué los estudiantes tienen que realizar actividades no profesionales que muchas veces obedecen a rezagos debido a deficiencias de las instituciones solicitantes de los prestadores de servicio social?

Para terminar, sólo algunos señalamientos personales: como profesional con largos años de experiencia se advierte con frecuencia que pocas personas tienen idea de lo que hace un bibliotecólogo. Los jóvenes, cuando llegan a la licenciatura, dicen que les llamó la atención el plan de estudios, aun cuando éste no dice cosa alguna, que les gustan mucho los libros —quizá sólo por afuera— y, por tanto, leer, de lo cual no hay evidencia. Mi experiencia como bibliotecóloga es amplia: he trabajado buscando libros para prestarlos, colocarlos, enviar libros y revistas a encuadernación, registrando revistas, catalogando, clasificando, asignando encabezamientos de materia, dirigiendo personal, atendiendo usuarios, coordinando bibliotecas, adquiriendo *software* integral, supervisando la conversión retrospectiva, distribuyendo equipo de cómputo, estableciendo nuevos servicios para usuarios, participando en el diseño de edificios, planificando el cambio de colecciones, disponiendo la ubicación de colecciones, entre muchas otras actividades. La docencia y la investigación, sin embargo, han sido mis experiencias de vida más gratificantes: ver

[23] D. Ocholla, Dan Dorner y Johannes Britz, "Assessment and evaluation of LIS education: global, commonalities and regional differences – South Africa, New Zealand, and U.S.A", en *Libri*, 63, 2013, pp. 135-148.

[24] Universidad Nacional Autónoma de México, *Reglamento general del servicio social*. México, UNAM, 1985.

cómo los estudiantes van madurando, realizando sus investigaciones, ver su culminación, o ver cómo los resultados de investigaciones han servido para establecer políticas científicas o de servicio. El anterior resumen da una idea del quehacer del bibliotecólogo.

Cabe mencionar también que las librerías, las bibliotecas de suscripción y los lectores de tabaquería han ayudado a nuestro quehacer. A finales del siglo XIX ya había formas de adquirir libros por compra: las librerías, los cajones de libros y los puestos de periódicos; si se quería recurrir al préstamo, también en el siglo XIX hacen su aparición las bibliotecas de suscripción y los ya mencionados lectores de tabaquería contribuyen a acercar la lectura a los interesados.

La conclusión

Si recordamos las normas de la ciencia o los CUDOS de Merton (comunal, universalismo, desinterés, originalidad y escepticismo),[25] las normas para la bibliotecología y el bibliotecólogo podrían ser las siguientes CHUD:

C	comunal	Las bibliotecas y sus servicios son para usarse libremente.
H	honestidad	Los involucrados en la prestación de servicios deben actuar con honestidad: comprometerse con el servicio, no recibir gratificaciones, no "compartir" datos del usuario, adquirir sólo lo que se requiere…
U	universalismo	Las instituciones no deben imponer limitaciones de tipo alguno: edad, sexo, religión, estado civil, grupo social o minorías.
D	desinterés	Las instituciones y su personal deben ofrecer servicios sin esperar retribución alguna, premio, distinción.

[25] Paul A. David, Matthijs den Besten y Ralph Schroeder, "Will e-science be open science", en *World Wide Research.* Cambridge, Massachuttes, MIT, 2010, pp. 299-316.

Un *ethos* biocultural: análisis y perspectivas del gestor intercultural

JOSÉ MANUEL ESPINOZA RODRÍGUEZ
Colegio de Geografía
EDUARDO QUINTANAR GUADARRAMA
ÁNGEL RUIZ TOVAR
Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales

Introducción

En la Facultad de Filosofía y Letras, la visión humanista de la mayor parte de las licenciaturas que se imparten no había considerado el aspecto intercultural de una manera explícita, a partir del cual se reconocieran conflictos de grupos sociales en función de reivindicaciones de reconocimiento identitario y asociadas a demandas de autogestión, tanto de espacios como de acceso a los recursos de su territorio, lo que amplía el abanico de reconocimiento de grupos sociales minoritarios o presionados culturalmente, más allá del estudio de la situación de conflicto experimentada por las sociedades indígenas.

Esta visión intercultural, propuesta como enfoque medular de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, contiene una posición transdisciplinaria, con perspectivas y metodologías propias e integrales que rebasan las ópticas clásicas de disciplinas tradicionales, orientadas al estudio de las comunidades o grupos minoritarios desde visiones meramente disciplinarias con planteamientos muchas veces contradictorios.

A lo largo del presente capítulo articulamos lo que, derivado del diseño curricular de la licenciatura y el contexto al que responde su creación, es su *ethos* característico. Este *ethos* lo definimos con tres adjetivos: dialógico, interdisciplinario y biocultural. En primera instancia definimos el perfil del gestor intercultural tomando en cuenta el plan de estudios y el contexto académico-político en el que se crea la licenciatura. Después, mostramos la naturaleza interdisciplinaria y dialógica de la gestión intercultural como un requerimiento de las problemáticas en campo y, a su vez, como una actualización de estudios de las "nuevas

ciencias y humanidades", no ajenas a los problemas realmente existentes. Por último, exponemos los perfiles, problemáticas y alcances de cada uno de los ámbitos definidos por la licenciatura: mediación social intercultural, gestión del patrimonio cultural, y ciencia, tecnología y sociedad. Hacemos un recuento de estas áreas pensando, sobre todo, en clave ambiental, ámbito que es uno de los más importantes de acción en la licenciatura.

Perfil del gestor intercultural, ¿por qué y para qué?

El objetivo planteado con el enfoque de estudio de esta licenciatura es establecer estrategias de relación equitativas de los diferentes grupos sociales,[1] lo que se esperaría redunde en una mejor comprensión en la apropiación de los territorios y la cosmovisión que éstos aportan de manera biunívoca con las comunidades; asimismo, establece las bases de diálogo con las diferentes territorialidades presentes tanto en diversos espacios que no sólo se circunscriben al medio rural o ambiental, como a manera de conflictos en el medio urbano.

Asimismo, se pretende que el plan de estudios siente las bases teórico-prácticas de una mejor comprensión del "otro" para construir espacios sociales de diálogo y promover la empatía. Esto es importante, pues las actuales políticas de Estado manejan la visión de los grupos minoritarios desde una óptica de tolerancia y aceptación pero que, *de facto*, implica una segregación al no incorporar esas otras manifestaciones culturales como iguales, lo que se traduce en una permanente

[1] El perfil de egreso de la licenciatura reza como sigue: "formar un profesional con la sensibilidad, las habilidades, las capacidades y los conocimientos interdisciplinarios necesarios para participar en la construcción de vías de comunicación y formación de acuerdos para la convivencia constructiva entre culturas, diversos grupos sociales y autoridades. De igual modo, este profesional estará capacitado para vigilar la correcta operación de las instituciones y mecanismos de innovación tecnológica e inversión económica relacionados con las diferentes culturas, grupos sociales y el Estado mexicano, de tal modo que sea posible prever o llegar a acuerdos en los conflictos de manera pacífica y, sobre todo, impulsar el desarrollo de los pueblos dentro del marco de una nación multicultural e intercultural, democrática y justa". Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, *Plan de estudios de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales*, t. I, pp. 51-52.

situación de "diferente" e inferior, lo que dificulta o impide un proceso de construcción de una democracia realmente.[2] Tal como se indica en el plan de estudios de la Licenciatura:

> La apuesta por relaciones interculturales justas supone la promoción de acciones e intervenciones dentro de políticas culturales y económicas que consideren la mediación cultural de conflictos, el desarrollo y gestión del patrimonio cultural y de los conocimientos locales, así como el fomento y revaloración de la interculturalidad para todos los ciudadanos.[3]

La mencionada tendencia a la homogeneización e imposición cultural de la sociedad dominante a los grupos minoritarios incide en la generación de políticas que no reflejan aspiraciones, modos de vida ni cosmovisiones de segmentos de la sociedad "diferentes" que deben adaptarse bajo condiciones de desigualdad con la consecuencia lógica de que se amplíe el abismo de acceso a satisfactores.[4]

En el plan de estudios de la licenciatura se reconoce la megadiversidad biológica y la multiculturalidad en una relación estrecha, por lo que la apropiación de la biodiversidad por parte de las comunidades ha generado un saber y una tecnología propios como parte del binomio naturaleza-sociedad, derivados de un contexto histórico y geográfico particulares, por lo que las áreas impulsadas dentro de este programa

[2] El perfil de las poblaciones más golpeadas por escenarios de pobreza urbana y marginación, por poner dos de los escenarios más crudos en términos de desigualdad, es de poblaciones indígenas, campesinas o urbanas. Aun más, la publicación de un reciente informe sobre desplazamientos forzados en México revela que estos grupos son los más susceptibles a ser desplazados por situaciones de despojo territorial, crisis ambiental y violencia. Las cifras hablan por sí mismas: en sólo tres estados de la República (Chiapas, Sinaloa y Chihuahua) se contabilizan al menos 170 000 personas internamente desplazadas. (*Cf.* Centro Mexicano de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, *Desplazamiento forzado interno en México.* México, CMDPDH, 2014 [en línea], p. 5. <http://www.cmdpdh.org/publicaciones-pdf/cmdpdh-desplazamiento-web.pdf>. [Consulta: 20 junio, 2015.]

[3] Facultad de Filosofía y Letras, *op. cit.*, p. 9.

[4] *Cf.* William I. Robinson, "La globalización como cambio de época en el capitalismo mundial" y "Formación de clase global y surgimiento de una clase capitalista transnacional", en *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clase y Estado en un mundo transnacional.* México, Desde Abajo, 2007, pp. 19-118.

académico buscan atender situaciones específicas que han devenido en problemas por la falta de conceptualización y planificación en los dominios y niveles adecuados.

Así, el gestor intercultural se constituye en un profesional en el trabajo con la diversidad: gestiona procesos gracias a la perspectiva de interacción entre actores, comunidades, disciplinas, y perspectivas sobre proyectos específicos, sobre todo en materia de diversidad cultural. La *gestión* que se ejerce desde esta perspectiva dista mucho de una labor de facilitación en entornos burocráticos. En cambio, la gestión como *facilitación de procesos,* permite comprender al gestor intercultural más bien como el profesional que lleva "de aquí para allá"[5] las problemáticas comunes a uno o varios puntos de punta, mostrando o haciendo visibles las disposiciones morales de diferentes grupos.

Por ello, el gestor surge en el contexto de álgidas problemáticas de diversidad cultural en México y el mundo (entornos de violencia intercultural, intolerancia, unidireccionalidad en la política pública, desvalorización de la cultura, incomunicación entre actores en conflicto) como alguien capaz de comprender dichas problemáticas en primera instancia, para luego plantearse cómo pueden resolverse cabal o lo más adecuadamente posible. Surge también (el gestor) de la necesidad de establecer diálogos de saberes entre diversos conocimientos: conocimientos científicos y conocimientos legos. México es un país de gran diversidad cultural con una gran riqueza de saberes tradicionales algunos de ellos ancestrales que vale la pena reconocer; un ejemplo, en la búsqueda de la sustentabilidad ambiental, algunos saberes tradicionales han hecho buen uso y apropiación de los recursos biológicos, lo que puede aportar vías o caminos para continuar con esta sustentabilidad. Por tanto, se espera de este profesional que pueda hacer asequibles problemas aparentemente irresolubles al hacer visible la importancia

[5] Gestor, gestar, gestación: 'gesta', *vid. supra* 'gestación' [*Terr.; Acad.*, 1884, núm. 1843], de *gestatio*, 'acción de llevar', derivado de *gestare*, 'llevar encima', 'llevar de acá para allá', frecuentativo de *gerere*; gestatorio. 'Gestión' [*Acad* 1884, núm. 1843], de *gestio, -onis*, 'acción de llevar a cabo (algo)'; *gestionar* [*idem*]; *gestor*, [*idem*], de *gestor*, *-oris*, 'el que lleva (algo)', 'administrador'. Joan Corominas, *Diccionario crítico etimológico. castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 1984, *s. v.* 'gesto', p. 146.

de la diversidad cultural; es decir, que se espera de él que muestre la diversidad como una oportunidad y no como barrera.

Sobre la naturaleza interdisciplinaria y dialógica del gestor intercultural

Gestor es, entonces, una persona abierta al diálogo entre diferentes, alguien que busca comprender y escuchar al otro para, en ocasiones, ser portavoz y, en otras, coadyuvar a que sea la propia voz del sujeto la que hable. Esto, a nivel de perfil profesional, por lo que a nivel de formación requiere también un diálogo interdisciplinario y con más conocimientos, para llevar a cabo los objetivos que se propone.

Las actuales estrategias disciplinarias o multidisciplinarias para la comprensión del mundo y los procesos que se desarrollan y que constituyen una mezcla dinámica de lo físico, lo biológico y lo social, ya no cumple con dicho objetivo, pues lo que normalmente se logra es sólo una o varias visiones fragmentadas de la realidad. Sin embargo, el necesario análisis integral se topa con diferentes visiones de lo que puede entenderse como "lo integral", que requiere de una confluencia de interpretaciones desde diferentes enfoques disciplinarios pero conjuntados en un solo profesional.

El estudio de los procesos culturales se apoya en las anteriores premisas y constituye, por definición, un enfoque interdisciplinario, a través del cual se aprehende un contexto más completo. Éste es un objetivo común de muy pocas visiones académicas, aunque ya se plantea de manera incipiente en diversos programas de instituciones de educación superior que tienden a la búsqueda de un perfil integrador que trascienda a la mera formación disciplinaria. Son pocas visiones académicas las que lo han hecho, lo que contrasta significativamente con la necesidad de este imperativo en las ciencias sociales y las humanidades.[6] De una manera más específica, las relaciones interculturales sólo se pueden entender y estudiar con un enfoque estrictamente

[6] Pablo González Casanova, "La comunicación en las ciencias sociales y los conceptos profundos", pp. 199-217; Ramón Ramos Torres y Emilio Lamo de Espinosa, "Por un diálogo interdisciplinario: un axioma y dos teoremas de la ciencia social", pp. 218-238, en Pablo González

interdisciplinario como base de una transdisciplina en construcción y estrictamente profesional, debido a que incorpora una conceptualización y una prospección del concepto de "otredad", que es la base para proponer una relación entre dos individuos o grupos, al menos.

Adicionalmente, debido a que la interculturalidad no se desarrolla de manera estática sino de forma dinámica y en espacios físicos también cambiantes, es importante añadir a esa visión la parte ambiental, que, en sentido estricto, también está construyéndose o, al menos, enfocándose hacia un concepto integral por excelencia.

Un aspecto que se está introduciendo en el estudio de la interculturalidad es que las diferencias son generalidad, tanto en las relaciones de grupo como con el contexto ambiental, lo que tiene una gran trascendencia en una manifestación territorial pues provoca la generación de paisajes que representan una visión histórica y social de lo que una serie de grupos de personas han construido en los espacios originalmente naturales.

Añadidos a las diferencias en las relaciones interculturales, se tienen los conflictos generados por visiones sociales diferentes del espacio y de los elementos que lo constituyen cuando varios grupos convergen.[7] Estas situaciones de conflicto no son algo menor pues pueden (y suelen) devenir en posiciones encontradas respecto de la apropiación de elementos naturales (patrimonio natural) o espacios de valor simbólico (patrimonio cultural) con el consiguiente empoderamiento del grupo social dominante, eventualmente sin presencia física en dicho espacio. Incluso las ideales relaciones armónicas implican un juego de poder entre los actores sociales presentes en un territorio determinado, pero esta situación sólo puede mantenerse cuando se establecen reglas de relación aceptadas por los grupos involucrados.[8] Tanto para las relaciones

Casanova y Marcos Roitman Rosenmann, coords., *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México, Siglo XXI, 2006.

[7] Gilberto Giménez, "Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas,* 25, época II, vol. V, núm. 9. Colima, junio, 1999, pp. 25-57. [Consulta: 1 de agosto, 2017.]

[8] *Cf.* Cori Hayden, "When Nature Goes Public: The Making and Unmaking of Bioprospecting in Mexico", en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, en Journal of Latin American Anthropology* [en línea], vol. 11, ISSUE 2, pp. 449-451. <https://www.researchgate.net/publication/249493476_When_Nature_Goes_Public_The_Making_and_Unmaking_of_Bio

armónicas como en las conflictivas es importante establecer códigos de comunicación y diálogo efectivos y equitativos que consideren los valores derivados del entorno, así como los propios requerimientos del medio natural para sustentar las necesidades de los grupos sociales que obtienen beneficios de él.[9]

Varios son los peligros que se ciernen sobre las relaciones interculturales y que son también objeto de estudio por parte de programas académicos. Uno de ellos es el proceso globalizador que tiende a homogeneizar procesos de apropiación de territorios y hábitos de relación entre grupos, todo ello mediante la imposición de pautas culturales del grupo dominante. Este proceso tiende a favorecer una penetración de nuevas cosmovisiones que muchas veces no son acordes con las relaciones tradicionales naturaleza-sociedad con bases sustentables (aunque no todas las visiones y acciones de los grupos indígenas lo son tampoco). Con una visión estrictamente economicista, las relaciones interculturales definen la forma e intensidad de apropiación de la naturaleza, por lo que un enfoque geográfico y ambiental también se ha manifestado como necesario en estudios de este tipo.

De ahí que la formación en gestión intercultural sea amplia, intensiva y diversa, y que su naturaleza por consecuencia, interdisciplinaria, sea un diálogo constante entre las humanidades (filosofía, lingüística, historia) y las ciencias sociales (antropología, sociología, economía, geografía y derecho). Dos semestres de comprensión de la diversidad cultural con pilares en filosofía y antropología; dos semestres

prospecting_in_Mexico>. [Consulta: 1 de julio, 2019.] Hayden muestra las problemáticas que surgen cuando grupos de interés en conocimientos tradicionales sobre herbolaria de pueblos indígenas en México (por ejemplo, farmacéuticas como Pfizer) aprovechan las buenas relaciones de académicos y personas de comunidades para "piratear" el conocimiento de los segundos por medio de las publicaciones de los primeros.

[9] Dos concepciones importantes —y complementarias— han surgido al respecto: la racionalidad ambiental, desarrollada por Enrique Lefff, *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México, Siglo xxi, 2004. 536 pp. La otra es el diálogo y la ecología de saberes desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo xxi / Clacso, 2009. 368 pp. Ambas perspectivas asientan la necesidad de un diálogo interdisciplinario e intercultural que tiene como eje una dimensión ambiental; el diálogo de saberes se menciona más adelante, en clave de mediación social.

de apertura teórico-metodológica hacia herramientas de ciencias sociales (economía, geografía y derecho); y dos semestres de preespecialización en tres distintas áreas: patrimonio cultural, mediación social intercultural, y ciencia, tecnología y sociedad. La interdisciplina, como se ha asentado en mayor parte por medio de una conjunción de ciencias sociales y humanidades, se da hacia dos ámbitos que son inherentemente recíprocos: la investigación y la acción. Es decir, que la urgencia de varios campos disciplinares distintos surge al plantear problemas específicos en campo, característica de lo que Pablo González Casanova ha llamado "las nuevas ciencias y humanidades".[10] Tales estudios, como son los que surgen en la formación en gestión intercultural, van de la academia al campo y viceversa, de modo que la investigación está empírica y dialógicamente asentada y la gestión deviene de los enfoques teórico-metodológicos más pertinentes. De allí que el trabajo y las prácticas de campo sean uno de los mayores pilares para la formación en gestión intercultural, sobre todo en ámbitos de estudio y trabajo que refieran a problemáticas socioambientales: conflictos por territorio, áreas naturales protegidas, protección y promoción del conocimiento tradicional, diseño de políticas ambientales polifónicas,[11] etcétera.

Una expresión del *ethos* derivado de la investigación y práctica de la gestión intercultural es entonces el imperativo ético y político de un *principio de equidad epistémica*[12] que no sólo busca valorar, en clave de respeto y tolerancia, los conocimientos de distintos grupos culturales, sino que asienta la necesidad de la construcción de visiones interculturales

[10] Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y humanidades. De la academia a la política*. México, Siglo XXI, 2004, p. 281.

[11] *Cf.* Alberto Betancourt *et al., Del monólogo a la polifonía. Proyectos supranacionales y saberes indígenas en la gestión de áreas naturales protegidas (1990-2010)*. México, Conacyt / UNAM, 2014. 401 pp. Dicho texto es, a su vez, la simiente de un proyecto que se encuentra en el seno del *ethos* del gestor intercultural: la formación de comunidades interculturales de conocimiento.

[12] Principio que boga porque, para la resolución de problemáticas sociales, todos los conocimientos son igualmente valiosos en un inicio. *Cf.* Ambrosio Velasco, "Equidad epistémica, racionalidad y diversidad cultural", en Carlos López Beltrán y Ambrosio Velasco, eds., *Aproximaciones a la filosofía política de la ciencia,* p. 227.

para la resolución de problemas comunes.[13] Visto ya cómo se configura un *ethos* dialógico en términos de gestión intercultural, la expresión del mismo se da en los tres ámbitos de acción que son las especializaciones de la licenciatura: la gestión del patrimonio cultural, la mediación social intercultural, y la ciencia, tecnología y sociedad.

Ámbitos de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales

La carrera de Desarrollo y Gestión Interculturales tiene tres áreas: Patrimonio, Mediación y Ciencia, Tecnología y Sociedad. En esta sección abordaremos algunos aspectos de cada una de estas áreas.

Área de Gestión del Patrimonio Cultural

En esta área los estudiantes tienen oportunidad de conocer el patrimonio cultural, el patrimonio biocultural, el patrimonio histórico y el patrimonio material intangible. Cada uno de ellos contiene sus especificidades, aprenden aspectos de gestión, planeación, conservación, educación y difusión. Conocen los distintos tipos de patrimonio, identifican los diversos actores sociales involucrados, los aspectos jurídicos y técnicos que pueden coadyuvar a la preservación, conservación,

[13] En términos de política pública, es de reciente aceptación académica la necesidad de incluir todas las voces posibles no sólo por un imperativo democrático, sino pragmático: las soluciones comunes requieren visiones comunes. Los escenarios políticos donde lo anterior es más aceptado es en terrenos ambientales y sanitarios. *Cf.* Silvio Funtowicz y Roger Strand, "De la demostración experta al diálogo participativo", en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* [en línea], vol. 3, núm. 8, abril, 2007, pp. 97-113. <http://www.redalyc.org/pdf/924/92430808.pdf>. [Consulta: 1 de julio, 2019.]; Brian Wynne, "Indigenous Knowledge and Modern Science as ways of Knowing and Living Nature: The Contexts and Limits of Biosafety Risk Assessment", en T. Traavik y L. C. Lim, eds., *Biosafety First: Holistic Approaches to Risk and Uncertainty. Genetic Engineering and Genetically Modified* [en línea]. Tapir Academic Press, Trondheim, 2007. <https://iow.eui.eu/wp-content/uploads/sites/28/2013/04/05-Tallacchini-Models-of-Science-and-Policy.pdf>. [Consulta: 1 de julio, 2019.]

mantenimiento, reconocimiento y valorización de los elementos que conforman cada uno de estos patrimonios.

El patrimonio cultural busca la identificación del gran acervo que existe en México sobre tradiciones y fiestas, entre otros. Su objetivo es conservar un patrimonio vivo y cambiante, basado en la tradición y aceptando la innovación, mediante nuevas formas en su gestión, en la generación de empresas culturales y de nuevas formas de apropiación social, en donde lo público y lo privado coexistan y se apoyen mutuamente.

En cuanto al patrimonio biocultural, en un país tan diverso en lo cultural y lo biológico, es importante reconocer y revalorar los saberes ancestrales de muchos de los grupos étnicos que, apropiados de sus territorios y con sus propias cosmovisiones, han realizado un uso de sus recursos de manera que persisten sus prácticas sociales y que han creado agroecosistemas y sistemas de producción que siguen presentes y que pueden ser útiles en la búsqueda de alternativas ante los cambios en el futuro, como el cambio climático.[14]

Acerca del patrimonio histórico, tiene que ver con la memoria, los monumentos y los lazos que se establecen para saber de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. Relacionado con el patrimonio cultural o con el biocultural nos ayuda a contextualizar y comprender mejor algunas de las prácticas y el *continuum* de ellas. Pero también a entender las rupturas y los saltos que se han dado durante nuestra historia. Podemos ver si existe posibilidad de reencontrarnos para avanzar en la búsqueda de soluciones. Un ejemplo son las chinampas, que no son más el sistema de producción que existió; sin embargo, algunas de las prácticas agrícolas sí son las mismas. La posibilidad de recuperar las chinampas es posible porque conocemos cómo fueron, cómo se hicieron, su valor como patrimonio histórico, cultural, los conocimientos y la diversidad biológica.

[14] *Cf.* Narciso Barrera-Bassols y Víctor Manuel Toledo, *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Madrid, Icaria, 2008. 232 pp.; Eckart Boege, *Patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas.* México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2009. 344 pp.

En relación con el patrimonio material intangible, es aquel relacionado con el saber hacer de muchos de los grupos originarios en México. A la fecha, en nuestro país no existe un sistema integral de protección de conocimientos tradicionales en México; ni el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) ni el Indautor contienen reglas o instancias que pudieran ayudar, de forma directa, a proteger tanto los conocimientos como la obra artística de los grupos originarios.

Área de Mediación Social Intercultural

En el caso de la mediación, es aquella que busca la negociación, el respeto al otro y la búsqueda de soluciones a los conflictos. En la actualidad existen diversos tipos de conflictos desde la otredad, la diversidad social y la importancia del respeto de los derechos de la diversidad sexual y social. La inclusión social y la generación de derechos son al menos algunos de los aspectos relevantes que se busca para estos grupos. La situación de violencia que viven diversas regiones del país hace que la mediación se vuelva aún más relevante. La creación de espacios sociales, la recreación del tejido social en proyectos de educación formal e informal, basados en la educación intercultural y la educación ambiental pueden abonar como nuevas estrategias en la inclusión de otros actores sociales a los que aún no se les respetan sus derechos o no son visibles socialmente.

Uno de los aspectos más relevantes de la mediación es el diálogo de saberes, en donde el conocimiento de los otros se vuelve relevante. Este diálogo de saberes[15] se puede establecer entre diversos conocimientos; un ejemplo importante es entre el que tienen los científicos y los indígenas o campesinos para la innovación tecnocientífica o para resolver problemas en la gestión de los recursos biológicos. Desde hace décadas, algunas de las experiencias más exitosas en el manejo de ecosistemas,

[15] *Cf.* Arturo Argueta Villamar, *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México, CRIM, UNAM / Universidad Iberoamericana, 2011. 574 pp. Existen diversas formas como se aborda tanto el conocimiento tradicional como el diálogo de saberes; para una mejor comprensión se puede revisar el texto antedicho.

en la búsqueda de la sustentabilidad y en la promoción de nuevas formas de consumo o de estrategias de mercado, provienen de la conjunción de diversos tipos de conocimientos en donde diversos actores sociales (instituciones, académicos, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones de productores) hacen alianzas para establecer nuevos modelos de desarrollo, algunos de ellos, dentro de lo que se conoce como comercio justo, mercados alternativos o signos distintivos a través de indicaciones geográficas.

Aunado a lo anterior, de nuevo la defensa de los conocimientos tradicionales forma parte de esta área de la mediación. Existen algunos mecanismos como el MAT y el PIC,[16] que buscan tomar en cuenta a los grupos sociales principalmente indígenas para que sean considerados en las posibles acciones que se pueden llevar a cabo en su territorio, desde obras de infraestructura hasta estudios científicos de prospección biológica o recolecta de especies de la flora y fauna. Uno de los aspectos que más se verán en los próximos años serán los conflictos socioambientales en la disputa por los recursos y los territorios. En esta parte, el entrecruzamiento con la conservación de la biodiversidad y las innovaciones tecnocientíficas se vuelven cruciales.

Área de Ciencia, Tecnología y Sociedad

En la parte de la ciencia y tecnología y sociedad, la carrera de Desarrollo y Gestión Interculturales (Dygi) busca formar profesionistas que sean reflexivos acerca de la ciencia y la tecnología. Que conozcan las políticas públicas sobre la investigación y que entiendan cómo se articulan con los modelos de desarrollo. Pero, por otra parte, el aspecto intercultural marca la búsqueda de elementos epistémicos en la comprensión de otros saberes y conocimiento, no sólo en su comprensión y respeto, sino en su génesis. Será muy deseable que se avance en el etnoconocimiento, en saber realmente qué es eso que llamamos "conocimientos tradicionales".

[16] Convenio de la Biodiversidad (CDB) 1992. Estos elementos se encuentran en esta convención.

Hay un gran camino que recorrer en cuanto al etnoconocimiento, no sólo en la comprensión, valoración y puesta en marcha de los conocimientos tradicionales; no es suficiente con el rescate de tecnologías sino en la innovación de las mismas. No se trata de un regreso al pasado sino de contextualizar estos conocimientos en la búsqueda de alternativas; un ejemplo: México tiene una gran diversidad de maíces, cultivos ubicados desde los cero hasta los casi tres mil msnm, lo que nos da una gran riqueza de colores, sabores, formas y texturas. Una hipótesis es que esta gran diversidad puede jugar un rol crucial en las estrategias de adaptación al cambio climático al contar con todos estos maíces. Es necesario, por supuesto, comprobar si esto es posible o si, como sostienen otros expertos, los maíces nativos serán los primeros en desaparecer por ser muy locales y de su incapacidad a sobrellevar los cambios. Finalmente, un tema relevante de la ciencia y la tecnología es el tema del acceso a los recursos genéticos contenidos en el Protocolo de Nagoya, en donde se busca el reparto equitativo de utilidades de las empresas que hagan colectas en regiones indígenas y donde se compruebe que existe conocimiento tradicional asociado al recurso genético. Tales recursos genéticos pueden tener usos farmacéuticos, industriales, químicos u otros, y se busca que una parte de los beneficios generados por ello regrese a las comunidades o países de origen. En los próximos años será un tema que generará controversias entre quienes piensan que es una puerta a la extracción de los recursos genéticos del país o realmente es un instrumento que puede beneficiar a las comunidades que los detentan.

Conclusiones

El *ethos* del gestor intercultural se define de manera dialógica —con conocimientos científicos y tradicionales— e interdisciplinaria, en un diálogo entre ciencias sociales y humanidades sobre problemáticas concretas. Dado que el perfil, definido en el plan de estudios, busca "la creación de relaciones interculturales justas", esto pasa por la construcción de una mirada intercultural dada a través de la práctica. De allí que uno

pueda identificar al gestor intercultural con un pensamiento en boga que busca crear "teorías de retaguardia"[17] mediante un diálogo de saberes y una racionalidad ambiental.[18]

En perspectiva, la formación en gestión intercultural, definiendo *gestión* como interlocución en aras de proyectos comunes, requiere tanto de un gran rigor teórico-metodológico como la puesta en práctica de principios como el de la equidad epistémica[19] que sólo puede darse por la implicación en campo. Ya sea en ámbitos de investigación o gestión, el gestor intercultural conforma una visión recíproca entre ambos.

El *ethos* de la gestión intercultural pasa de una visión integradora a adquirir el adjetivo de *biocultural.* Al momento de reconocer que la sociedad es culturalmente distinta y es preciso trabajar con los diversos puntos de vista derivados de ello, reconocemos a la vez que la dicotomía naturaleza-cultura es inoperante: la implicación recíproca entre diversidad biológica y diversidad cultural muestra una ventana de oportunidad para comprender y actuar sobre la realidad multicultural que, de no tomarse en serio, acarrea graves problemas para numerosos grupos e individuos en México y América Latina.

Los problemas de desplazamiento forzado, los megaproyectos energéticos, la biopiratería y, en general, los conflictos socioambientales que se han recrudecido en las últimas décadas, llevan a que el *ethos* adquiera también una dimensión ética y política que tiene diferentes acentos, ya se trate de problemas de mediación social intercultural, gestión del patrimonio intercultural o bien, de ciencia, tecnología y sociedad. Sin embargo, un tratamiento —derivado también de la formación en gestión intercultural— cabal de una problemática de diversidad cultural, pasa por un trabajo conjunto entre las tres áreas de la licenciatura. El

[17] Término que ocupa Boaventura de Sousa Santos, "Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas" (*Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2017, núm. 114, p. 109), para referir a que el trabajo académico como vanguardia política y de conocimiento para la creación de mejores condiciones de vida debe ir, más bien, a la retaguardia de movimientos sociales y comunidades que son las que marcan el rumbo de la acción y la reflexión.

[18] Leff, *op. cit*., pp. 358-369; De Sousa, *op. cit.,* p. 109.

[19] A. Velasco, "Equidad epistémica, racionalidad y diversidad cultural", en C. López Beltrán y A. Velasco, eds., *Aproximaciones a la filosofía política de la ciencia*. México, UNAM, 2013, p. 227.

reconocimiento de grupos y conocimientos distintos bien puede ser un insumo para un déficit democrático si no existe una correlación equitativa de fuerzas en un diálogo pretendido. El gestor intercultural surge con el imperativo de que lo anterior no suceda, sobre todo al reconocer que este diálogo, en ámbitos ambientales y sociosanitarios,[20] no es un impedimento para la resolución de los problemas, sino que, muy al contrario, es condición de posibilidad para ello.

[20] *Sociosanitario* refiere a ámbitos de salud pública, desde aspectos de interculturalidad en salud, así como una sensibilización cultural del personal y las políticas de salud para que sean efectivas. Es un término popular en la literatura sobre ciencia, tecnología y sociedad. *Cf.* Edward Hackett *et al., The Handbook of Science, Technology and Society Studies*. 3a. ed. Massachusetts, MIT, 2008, pp. 449-472, 499-540, 741-760.

El *ethos* en Desarrollo y Gestión Interculturales en la UNAM

PIETRO AMEGLIO PATELLA
Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

A Lito Marín, gran maestro del ethos *de la desobediencia debida a toda orden inhumana*

Por varias razones, no creo en la idea ni visión política occidental del "desarrollo" (incluso lo considero un concepto económica y culturalmente muy nocivo para los pueblos en general); menos aún me adhiero al término de *gestión*, tan asociado a prácticas burocrático-administrativas paternalistas, jerárquicas y dependientes, y tan alejado del concepto de 'construcción social' que promuevo; por último, sé muy poco teóricamente acerca de la "interculturalidad" aunque tal vez esté descubriendo que la he vivido y promovido en parte de mi vida. Para rematar, tampoco soy filósofo como para comprender bien qué significa el *ethos*; estudié historia en la Facultad, en los ochentas, y no he parado de agradecer a la vida el haber tenido este privilegio, en todo sentido, pero en primer lugar por la posibilidad de poder aprender de grandes maestros y maestras, humana, moral e intelectualmente.

¿Cómo llegué entonces a esta carrera, a la que además confieso que no conocía antes su existencia en la Facultad? Hacia el año 2009, aproximadamente, estaba impartiendo la Cátedra Extraordinaria Henry David Thoreau sobre Gandhi y la desobediencia civil, cuando un día se me acercaron a la salida dos estudiantes de Dygi de la primera generación (Emanuel y Samantha), quienes habían tenido noticia del curso y me proponían darlo en su carrera. Recuerdo bien ese momento, me sorprendió su interés intelectual y determinación ante temas provocativos, no tan tradicionales y desafiantes, les dije incluso que si "eran masoquistas".

Desde ese momento no he parado de tener contacto con los estudiantes de Dygi en todas sus generaciones, y mi sorpresa ha ido en aumento cada vez más por el perfil de estos jóvenes que, en un número grande de casos (para ya no pensar que es 'casualidad'), concentran, a mi entender, dos virtudes importantes: la inquietud intelectual por 'saber más, preguntando' y la necesidad de un compromiso social coherente con el trabajo de base comunitario y político. En esta combinación ha radicado mi agradecimiento por lo que he aprendido de muchos estudiantes en estos años y por lo que estoy animado y agradecido en seguir construyendo conocimiento juntos por más tiempo.

Es bueno aclarar también que, hasta donde sé, existen en Dygi dos grandes líneas de acumulación de conocimiento: la de patrimonio cultural y la de conflictividad social e inserción comunitaria. En lo personal, sólo puedo reflexionar acerca del *ethos* de la segunda línea de trabajo ya que desconozco totalmente la primera. La materia y línea de investigación que me ha tocado promover, junto a los estudiantes, tiene que ver con la educación y cultura de paz y noviolencia. En ella existen también dos "estilos" de estudiantes, aunque muy entrelazados: quienes tienen más inclinación y experiencia hacia los terrenos educativos y culturales de la paz, y quienes tienen más acumulación e interés en los campos de la resistencia civil y la acción noviolentas. Pero en todos hay la misma determinación e interés por trabajar en la línea de construcción colectiva de un conocimiento original; de profundizar epistemológicamente los campos de la construcción de paz y de la violencia; de construir formas más autónomas y conscientes de vida frente al disciplinamiento heterónomo. Gracias en gran medida a los estudiantes, se ha logrado ir creando en el espacio académico un estilo epistémico de "pensar en voz alta", a partir de un "principio de realidad" colectivo y nacional, en el que todos aportamos y nos sentimos involucrados, algo que tiene una raíz también en el *ethos* comunitario que la carrera debe promover.

Creo, asimismo, que el interés creciente de muchos estudiantes en estos temas responde a la situación de tan alta violencia social, conflictividad y resistencia civil, terror y control social, así como la consiguiente necesidad de paz que atraviesan a nuestro país. Los cursos y

la reflexión colectiva ayudan a enfrentar y transformar mejor tales encierros e inhumanidades.

Paz-educación-humanización

Pocas palabras son tan ansiadas, consensadas y pronunciadas hoy día como *paz*. Asimismo, todos los programas en los países con mayor marginación social, como el nuestro, colocan como primera prioridad la necesidad de impulsar la educación. Por tanto, el binomio paz-educación se convierte en una especie de panacea "que todo lo resolverá" (algo, por otra parte, en lo que no creo), o al menos dará la "percepción social" de hacerlo. A la vez, estas dos concepciones se encuadran en forma central dentro de un tema más amplio y trascendente para nuestra especie: la posibilidad de 'ser más humanos'. Según Konrad Lorenz, Premio Nobel de Etología: "el eslabón perdido entre el mono y el hombre somos nosotros";[1] la especie humana es culturalmente todavía un proyecto en construcción, por tanto, un orden social humanizante que, de igual modo, sigue siendo un deseo aún, desde el momento en que todavía nos aniquilamos en genocidios unos a otros o una de cinco personas no saben si se podrá reproducir mañana.

La formación humanista de cualquier sujeto debe partir por establecer una primera diferenciación entre lo que es información, lo que es conocimiento y lo que es reflexión. Son tres realidades diferentes y secuenciales. El sistema educativo escolarizado con frecuencia "confunde" tales conceptos y refuerza uno utilizando el nombre del otro. Ninguno de ellos se transforma de manera mecánica o natural en el otro, sino que esta transformación se da a través de complejos procesos epistémicos, individuales y colectivos. El resultado de mayor conocimiento será una toma de conciencia, a partir de una "ruptura epistémica", y con ésta se incrementarán la moral del individuo y así también sus acciones (por la

[1] Parte de este texto está tomada de la antología de Pietro Ameglio y Tania Ramírez, coords., *¿Cómo construir la paz en el México actual? Textos, autores y preguntas sobre construcción, educación y cultura para la paz*, en proceso de edición.

verdad, la justicia, la paz). Asimismo, la toma de conciencia, según Piaget,[2] no se mide sólo por los resultados sino por el proceso, de ahí la importancia de ahondar en los procesos epistémicos e históricos. Por tanto, "pensar en forma original", diría Fromm,[3] o autónoma, es una de las tareas más complejas y difíciles, y por ahí empieza la formación de cualquier *ethos* humanista.

A su vez, la ignorancia es, en la mayoría de los casos, un factor clave para la reproducción de lo inhumano. Por *ignorancia* no entendemos el no saber de algo, sino el carecer de autonomía en el pensamiento, en el sentido de aferrarse a verdades absolutas, inmóviles, a defender ciegamente, lo que lleva a dar, de modo continuo, juicios de valor sobre las cosas —a partir de información parcial—, sin intentar explicarlas desde su proceso constituyente, para conocerlas con rigor.

La construcción social de la ignorancia implica la pérdida de una "memoria activa", que "nos exige no sólo reclamar justicia sino también saber más de todo lo que pasó [...] para no desarmarnos ante lo que no ha dejado de producir injusticias ni nos ha dejado de amenazar",[4] intrínsecamente unida a la falta de interés y conocimiento por la historia como procesos de tiempos distintos y múltiples actores, lo que garantiza la ausencia de toma de conciencia y de acción para el cambio. He aquí otro de los aspectos centrales en la formación de un *ethos* humanista.

Una vez que esbozamos el tema de la educación y el conocimiento, pasemos ahora a explorar lo relativo a la paz y la conflictividad social, aspecto que engloba a una importante porción de estudiantes de Dygi. Sabemos que siempre es un riesgo tomar los grandes conceptos y manejarlos como principios de valores universales abstractos, ajenos a una cultura y situación específicas. De ahí que resulta central, de partida, distinguir áreas de trabajos específicos, si bien cercanas no idénticas sobre todo en la medida que aumentan la intensidad de los desafíos y

[2] Jean Piaget, *La toma de conciencia.* Madrid, Morata, 1976, pp. 254-274.

[3] Erich From, *El miedo a la libertad.* México, Paidós, 1991, pp. 232-233.

[4] Juan Carlos Marín, "La memoria que necesitamos todos", en *Archivo Chile. Historia Político Social-Movimiento Popular* [en línea]. Santiago de Chile, 12 noviembre, 2007. <www.archivochile.com/Ideas_Autores/marinjc/marinjc0010.pdf>.

las violencias: en lo más específico no es lo mismo la formación —intelectual, epistémica y moral— para quien trabaje en la educación para la paz, en la cultura de paz y en la construcción de paz.

Estas tres áreas de trabajo deben, además, encuadrarse en un territorio y espacio determinados; no es lo mismo hablar de paz en estas aulas, que en las comunidades mayas chiapanecas cercadas militarmente o con desplazados, que en las calles de la Ciudad de México o en las de Sinaloa. Éste es el "principio de realidad"[5] básico para el trabajo comunitario, para el de mediación, para la lucha social o para iniciar cualquier curso al respecto en Dygi, y deberá construirse de manera colectiva para evitar caer en recetas de manual o mecánicas que no podrán aplicarse después.

Resulta importante, así, un aspecto formativo complementario para que el *ethos* y las identidades que se vayan construyendo tengan posibilidades reales de "(co)operar"[6] en la transformación y humanización del orden social donde actúen en ese momento. Según Juan Carlos Marín,[7] para realizar un buen diagnóstico de la realidad social que se abordará es central construir "registros" de ella, desde distintas variables que se cruzarán con el objetivo de encontrar "observables, inobservables e inobservados sociales" donde centrar la reflexión y las acciones. Esta objetivación empírica del proceso social que nos atraviesa evitará caer en "empirismos lógicos" que tanto afectan la intervención social. Por ello, la construcción de un registro y base de datos no constituyen una herramienta técnica en la formación del *ethos*

[5] Conceptualización que desarrolla el doctor Juan Carlos Marín para el análisis de las condiciones reales de una determinada situación social, a partir de investigaciones con carácter empírico y teorizaciones de Karl Marx, Jean Piaget y Sigmund Freud.

[6] Jean Piaget. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca, 1984 (Educación, 13), pp. 9-90.

[7] El doctor Juan Carlos Marín ha sido un brillante investigador social y epistemólogo argentino, y mejor ser humano, decano de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), fundador del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social (Picaso) en la UBA, autor de numerosos libros, textos, conferencias y cursos, entre los que destacan *Los hechos armados. Argentina 1973-1976*. Buenos Aires, La Rosa Blindada, 1996, 200 pp.; *Los hechos armados. La acumulación primaria del genocidio.* 3a. ed. Buenos Aries, La Rosa Blindada / Picaso*; El ocaso de una ilusión. Chile 1967/1973.* Buenos Aires, UBA / Picaso, 2007, 106 pp.

en un trabajo de conflictividad social, sino que son en sí mismos ya un objeto de conocimiento.

¿Cuál *ethos* para la construcción de la paz y la noviolencia?

Intentaremos ahora construir un puente que una, en la reflexión del *ethos* básico, en este campo de estudio y acción para una "epistemología de la paz y la noviolencia", a los tres ejes que nos planteamos al inicio: educación-paz-humanización, desde la perspectiva de la construcción de un conocimiento en los estudiantes y profesores de Dygi (y cualquier otra disciplina...), que permita de-construir también los procesos constituyentes de la violencia en nosotros y en la porción del orden social que enfrentamos.

1. La historia nos muestra cómo todo orden social hasta ahora ha sido construido sobre las bases de la obediencia y el castigo: tenemos una construcción social, desde que nacemos, dirigida a impulsar una "obediencia ciega y anticipada a la autoridad, para ejercer toda orden de castigo que ésta nos demande".[8] Asociamos así, en primer término, el *ethos* en el tema de la paz y el de la noviolencia al de la obediencia, siendo una de las cosas más complejas el construir la capacidad de "desobedecer toda orden inhumana"[9] (concepto construido por el doctor Juan Carlos Marín). Construir este *ethos* es una tarea muy difícil que implica varias "rupturas" muy fuertes hacia atrás y hacia adelante, ya que no hemos sido entrenados para enfrentar lo inhumano en sus muchos aspectos que arrancan desde la cotidianidad, donde largos procesos sociales civilizatorios han "normalizado en

[8] J. C. Marín, *Conversaciones sobre el poder (una experiencia colectiva)*. Buenos Aires, Ciclo Básico Común / Instituto Gino German, 2005 (Serie Conversaciones), vol. 1, pp. 25-56.

[9] *Ibid*., p. 34. En la Declaración Final del XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, en Concepción, Chile, en octubre de 1999, se suscribió, a instancias del doctor Marín: "Postulamos así la urgencia de colaborar en la construcción de un juicio moral que haga posible la ruptura con las formas de obediencia acrítica a la autoridad, haciendo observable y promoviendo la desobediencia debida a toda orden de inhumanidad".

parte la inhumanidad"; por ello una primera tarea es tomar conciencia de la propia identidad social y cómo ha sido construida en sus diferentes aspectos.

Bien nos advierte Stanley Millgram, investigador del genocidio nazi:

> La desobediencia es el último de los medios por el que se pone término a una tensión. Es un acto que nada de fácil tiene. No implica únicamente la negación a llevar a cabo un precepto del experimentador, sino una reformulación de la relación entre sujeto y autoridad [...] El precio de la desobediencia es un sentimiento que nos roe, de que no hemos sido fieles. Aun cuando haya uno escogido la acción moralmente correcta, permanece el sujeto aturdido ante el quebrantamiento del orden social.[10]

Así, "se hacen observables dos procesos sociales interiorizados por los sujetos [...] por una parte, la hegemonía de una disponibilidad u obediencia anticipada a ejercer el castigo ante situaciones evaluadas como transgresiones normativas [...] por otra parte, la existencia de una confrontación subjetiva a nivel interno".[11]

2. Otro elemento central que desata la violencia y la ignorancia es la "construcción del enemigo". Las distintas maquinarias sociales y los poderes mediáticos, económicos y políticos se ponen al servicio de la estigmatización y el prejuicio social, empezando así la guerra en su primera etapa.

La sociedad empieza a "recibir órdenes"[12] en muchas formas, para personificar la negatividad en la individualización de una persona, identidad colectiva, grupo o movimiento social muy concretos —encarnación de todos los males habidos y por haber—, se los deshumaniza.

[10] Stanley Millgram, *Obediencia a la autoridad*. Bilbao, Descleé de Brouwer, 1980, pp.152-153.

[11] Myriam Fracchia,"Prólogo", en J. C. Marín. *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014 (Clásicos de la resistencia civil, 3) pp. 17-18.

[12] Elías Canetti, *Masa y poder.* México, Alianza, 2013 (El libro de bolsillo. Humanidades), p. 494.

Este "mecanismo del chivo expiatorio"[13], previa "siembra del prejuicio y el estigma", está siempre muy presente en la construcción de la violencia y la guerra en cualquier escala social, y debe ser detectado y enfrentado lo antes posible.

3. El tema de la paz nos lleva también a la relación que se establece con la otra persona o grupo que nos es adverso o cercano, es el tema de la "alteridad" y la incorporación de la mirada hacia el Otro y del Otro sobre mi identidad: "no soy yo el que me miro, es la mirada de los otros la que asumo, que instalo y que ejerzo en mí mismo [...] el tema de los otros es el tema de uno mismo (del propio cuerpo)".[14] El problema que se nos presenta es que el Otro también es un ser humano, y necesito conocer el proceso en que fue construida en él (y en mí) esa parte de inhumanidad que desata sobre mí o sobre otros en ese conflicto, para desprocesarlo sin destruirlo ni castigarlo a él. Se trata, entonces, de "humanizar al que tenemos enfrente" —algo siempre muy difícil—, de buscar juntos una solución justa en la disputa, de evitar reproducir una espiral de violencia en el conflicto; el desafío está entonces en "desarmar material y reflexivamente al otro sin destruirlo". Erich Fromm decía que "la finalidad de una estrategia de paz debe ser evitar la derrota del oponente, la única estrategia de paz consiste en el reconocimiento de los intereses recíprocos".

4. El aspecto anterior en esta construcción del *ethos* se complementa con otro importante en la interculturalidad: construir puentes de paz entre clases sociales e identidades sociales diferentes, quienes se confrontan socialmente, de manera directa o indirecta, en forma continua y violenta, en conflictos de intereses. En particular, debemos aprender a escuchar a los más pobres y marginados, por diferentes razones, y compartir con ellos.

[13] *Vid*. René Girard, *El chivo expiatorio*. Barcelona, Anagrama, 1986. 278 pp.
[14] J. C. Marín, *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana,* pp. 25-30.

5. Fundamental también en la construcción de la paz y la noviolencia, en la transformación de conflictos y la lucha social, y tan contrario a la cultura en que vivimos, es la relación entre los medios y los fines. Decía Gandhi que "los medios son como la semilla, y el fin, como el árbol; [entre ambos] hay una relación inscindible";[15] los medios son ya un fin en sí mismos, y por tanto deben ser tan positivos como los fines: el camino ya es la meta.

6. Finalmente, como decíamos al inicio del texto presente, en la identidad social de muchos de los estudiantes de Dygi existe la presencia de experiencias en acciones noviolentas de la resistencia civil nacional y local, pues su perfil y determinación los lleva a buscar continuamente ser coherentes entre su construcción intelectual-epistémica y la moral-social, por lo que no es de extrañarse que muchos organicen y participen en movimientos, grupos y movilizaciones por la paz, los derechos humanos y la justicia, como el actual movimiento contra los hechos genocidas hacia los estudiantes de Ayotzinapa, el de #Yo soy 132, el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad... Estas experiencias, que atraviesan el periodo de los cursos, ayudan en la construcción de un mejor "principio de realidad" y de un curso con mayor "principio de igualación",[16] y en la toma de conciencia de las propias acciones presentes y futuras.

En este terreno de la acción noviolenta y la intervención en la conflictividad y violencia social, resulta importante la construcción de un *ethos* que parta de constatar que antes que en el plano de los cuerpos, la lucha se presenta en el plano de la confrontación e impugnación moral, donde tiene una centralidad determinante lograr evidenciar, ante las masas y las fuerzas del adversario, la injusticia y la verdad de sus posturas. Por tanto, resulta fundamental plantearse, antes de las acciones, la necesidad de que éstas acumulen fuerza moral.

[15] Mahatma.Gandhi, *En lo que yo creo*. Mérida, Dante, 1985, p. 114.

[16] J. Piaget. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca, 1984 (Educación, 13), cap. 1.

Lo anterior tiene que ver con la capacidad de "construir rupturas" (intelectuales-epistémicas-morales) en los propios, en la sociedad amplia y en el adversario. Resulta clave, entonces, sumar más gente a la causa, la relación con la legitimidad social y el orden de lo legal; el uso que se haga, como sostenía Juan Carlos Marín, de las "armas morales"[17] y de la "reserva moral"[18] de la sociedad movilizada.

Por todo lo anterior, reiteramos nuestro agradecimiento inicial a los estudiantes de esta carrera involucrados en temas de paz y conflictividad social, quienes, con su inquietud intelectual y determinación moral, nos han ayudado a 'crecer' en nuestro *ethos* humanista de profesores, y esperamos que lo sigan haciendo hacia toda la Facultad.

[17] J. C. Marín. *Conversaciones sobre*..., pp. 25-56.

[18] Pietro Ameglio, "La reserva moral mexicana sale a la calle", en *Proceso*. México, 17 de abril, 2011.

Filosofía: razón y regocijo

LIZBETH SAGOLS SALES
Colegio de Filosofía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Platón, en el *Simposio,* pone en boca de Apolodoro —diletante del filosofar— las siguientes palabras: "os diré que siempre que la conversación trate de filosofía, tanto si soy el que habla como el que escucha, no sólo siento que saco provecho, sino que me regocijo sobremanera".[1]

La filosofía es vocación de conocimiento y de humanización. Es una llamada para todo ser humano. Su *ethos* o modo de ser, su disposición ante el mundo y la formación de un carácter propio de esta disciplina y de quienes se dedican a ella, tiene que ver tanto con 1) la formación de una razón lúcida, que deja atrás lo arbitrario para construir "la verdad" a través del asombro, la duda sistemática y la crítica, como con 2) la apelación a las fuerzas humanas básicas de la construcción de libertad y comunidad sin importar el grado de conocimientos especializados, sino tan sólo la disposición al diálogo racional y bien intencionado. Desde Sócrates y Platón, la filosofía se ha concebido como "vocación universal", lo que incluye tanto a Platón y sus discípulos especializados (Aristóteles, entre otros) como a los simples interesados en la comunidad, la verdad y el conocimiento. Son célebres los pasajes de los diálogos platónicos en los que Sócrates dialoga con los esclavos, pues todo ser humano posee ya un conocimiento, por vago y elemental que sea, dado que la experiencia nunca nos deja vacíos —además de que Platón creía en la "reminiscencia". Lo esencial es que, al dialogar con los esclavos, se indica que la filosofía es inclusiva. Nadie, que se sienta atraído por ella, ha de quedar fuera.

Con la filosofía surgió el afán de conocer lo real en sí y por sí. Hay otras explicaciones del mundo, como las del mito y la religión, que se

[1] Platón, "Banquete o del amor"*, en Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1975, 173c.

basan en la imaginación y la fe; por el contrario, la filosofía consiste en "dar razón" de la realidad con base en el "hablar de las cosas como ellas son", o sea, en el conocimiento. De hecho, en su inicio griego, ella dio lugar a todo saber sistemático, a toda ciencia posible y por esto se le llamó "madre de todas las ciencias".

El conocimiento filosófico tiene notas distintivas e irreductibles, tales como: 1) la *theoría* o el ver desde lo alto, ver lo fundamental y lo general; 2) el afán de verdad y objetividad que hace a un lado el parecer personal atado a los intereses personales o de grupo y a las percepciones inmediatas, y 3) la búsqueda renovada e incansable. El filósofo, desde luego, no posee la verdad, más aún: considera que ésta no se halla ahí para que la descubramos (no es una "moneda de cambio" —como bien dijo Hegel—), sino que construimos la verdad a lo largo de la historia en permanente diálogo con los otros. Y es que el filósofo no es un sabio, sino que —como dijo Pitágoras— vive amando la sabiduría, sintiéndose atraído por ella. Un eje central del *ethos* filosófico está, desde los griegos, en el asombro, el *thauma* ante lo consabido, a fin de poner a la luz nuevos aspectos gracias a la duda, el cuestionamiento, la conciencia de los problemas y la pregunta ante ellos, porque la pregunta, aún cuando no sea resuelta, revela algo de lo real y nos mueve por sí misma a una nueva indagación. Los hallazgos —decía Hegel— son "el cadáver que la tendencia deja tras de sí"; lo decisivo es la inquietud o la tendencia. Las respuestas que los distintos filósofos han dado a través del tiempo han cambiado de una época a otra, pero lo que ha permanecido son los problemas que nos mueven a buscar ¿qué es lo real, ¿qué cambia y qué permanece, ¿qué es la verdad, el error y la falsedad?, ¿qué es el hombre?, ¿qué es la naturaleza?, etcétera.

Asimismo, la razón filosófica es crítica y autocrítica, vive en la alteridad, es decir, haciéndose otra, contrastando con los hechos y otras comprensiones de lo real, lo cual le permite dialogar con los otros y consigo; ella es *diánoia* —según dijo también Platón— y es diálogo contrastado con los clásicos, con otros filósofos y lo real mismo. Por incluir la alteridad, esta razón sabe que —por así decirlo— está poblada por los otros humanos; es comunitaria tanto en la coincidencia como en el distanciamiento. Lo decisivo para ella es el juicio crítico o reflexivo,

que requiere de la negación y el desacuerdo, pero siempre en sus aspectos más fértiles.

Hay que advertir, por otra parte, que la negación crítica llega a ser dolorosa, nos vacía de certezas, "arruina la fiesta"; hace imperar el escepticismo, según ha ocurrido ya en la historia, como en la escuela de los escépticos y en el afán iconoclasta de la sospecha ante las grandes construcciones de la cultura realizada por Shopenhauer, Nietzsche, Marx y Freud. No obstante, con la crítica racional salimos de la ingenuidad, destruimos falsas ilusiones, ideas erróneas, prejuicios y construcciones culturales opresivas. La crítica filosófica es, a fin de cuentas, una fuente de liberación.

Además, el filósofo pregunta y responde con un método o camino que en lo básico consiste en el análisis, la visión de las distintas partes que conforman un todo, a fin de tener —según estableció Descartes— ideas "claras y distintas". A la vez, el filósofo también puede aspirar a construir una síntesis, a reunir las partes en un todo que no necesariamente ha de ser conclusivo, pero ha de mostrar una unidad. El filosofar tiene por objeto, desde Grecia, la "unidad diferenciada" o la "diferenciación-unida" de lo complejo, de lo plural e incluso contradictorio. Así, los métodos filosóficos clásicos se han diversificado en la inducción o método empírico; la deducción o método lógico y especulativo; la fenomenología que busca atender la diversidad de los hechos pero con sustento en la unidad de lo real y en la estructura del pensamiento que busca lo común; el método histórico que analiza la secuencia y concatenación de los textos desde un diálogo crítico con ellos y no desde un mero registro de nombres, fechas y líneas de pensamiento de cada autor; la hermenéutica, la cual va también al análisis de los textos pero interpretándolos, buscando su sentido desde su contexto propio y desde aquello que puedan significar para la actualidad; y la dialéctica, que quiere captar el movimiento mismo del pensar y para ello destaca los términos contrarios, polares, tanto en lo real como en las propuestas filosóficas, pero encuentra también la unión de esos contrarios. Cada filosofía utiliza un método, un camino. En la actualidad predominan los procedimientos empíricos que reciben el nombre de "genealogía" (en Foucault) y de "deconstrucción" (en Gilles Deleuze). Por el método,

cualquiera que éste sea, la filosofía adquiere un rigor, un apego al orden del pensamiento sistemático, lógico y riguroso.

Son indudables las ganancias que aporta la filosofía al pensar y al conocer. No obstante, puede parecer que ella se encierra en el puro pensamiento pues ¿cuál es el producto real del preguntar filosófico además de los textos y discursos bien fundamentados? Es consabido que el mundo pragmático, interesado en los productos palpables, no ve bien a la filosofía. Ya Platón señalaba que ésta surge del ocio, de la contemplación y, por ende, es inútil ante el imperio de la necesidad, las ganancias y los productos físicos. Sin embargo, quizá esto no sea tan definitivo. Cabe notar que ciertos sectores del mundo actual recurren a los filósofos. Baste con advertir que la ciencia contemporánea, con su gran avance tecnológico y pragmático, ha recurrido a la filosofía y a la ética filosófica para fundar un diálogo fértil entre las ciencias y las humanidades en la llamada *bioética*, la cual busca, en su base y en su fin, un sentido humano para el devenir tecnológico y busca también hacer efectivas la justicia y la igualdad interhumana, así como entre todos los seres vivos. Con su vocación de conocimiento, la filosofía va a los fundamentos teóricos y existenciales de la ciencia y la tecnociencia; éstas requieren de tales fundamentos y los solicitan. Y no podemos dejar de nombrar el sorprendente caso de la "filosofía de los negocios", que busca el sustento ético y humano de la actividad comercial y financiera. A ello se suman la ética profesional, que es altamente requerida en nuestros días, y la llamada ética ambiental o ecoética, que quiere aclarar al hombre contemporáneo qué tan próxima y necesaria es la naturaleza para nosotros y por qué hemos de respetarla. Puede verse, entonces, que la filosofía tiene una dimensión "aplicada": de servicio al mundo concreto.

Pero hay algo más fundamental en relación con la productividad. Con el preguntar desinteresado y metódico, con el ejercicio de la razón crítica y dialógica, la filosofía nos humaniza: su producto es —como lo han destacado Edmund Husserl y Eduardo Nicol— una conciencia que puede comprometerse con la libertad creativa, con la adopción del crecimiento y el servicio a una comunidad basada en valores supremos y poseedora de la conciencia simultánea del deber y la libertad. Husserl

concretiza esta tarea en la vida ética que se renueva a sí misma buscando su propia perfección y respetando los derechos de los demás en la vida comunitaria.[2] Y Nicol la concretiza en una literal com-unión con el otro a través del diálogo y a través de la conciencia profunda de que nuestro máximo deber es hacernos libres dentro de la comunidad.[3]

El filosofar conduce a la liga estrecha entre pensamiento y libertad porque él conlleva la autocrítica o autoexamen a nivel existencial y no sólo intelectual. El examen filosófico de sí mismo consiste en la experiencia socrática de la "docta ignorancia", el reconocimiento humilde de que creemos saber y en realidad no sabemos, pues el saber es infinito, y el reconocimiento de que el bien y la virtud son lo más valioso que existe, pero no los tenemos nunca por completo, sino tan sólo tenemos el movimiento perpetuo del esfuerzo por alcanzarlos. En el fondo, el autoexamen nos lleva a hacer experiencia de la radical condición humana de *insuficiencia*, de vacío, carencia e infirmeza, y encontrar en esta experiencia una fuente fértil de superación, de actividad, esfuerzo y aspiración a la mejoría. Esto llevó a Sócrates, como a Séneca, Marco Aurelio y Spinoza —entre muchos otros filósofos— a encontrar la verdadera suficiencia, la fuerza y la paz para mantener su independencia de criterio ante la adversidad y la llegada de la muerte, pues la búsqueda de la verdad y de lo que se concibe como el bien satisface por sí misma una existencia que vive confrontando su propia condición.

El ejercicio de la docta ignorancia permite al filósofo ver más allá de lo inmediato y distinguir entre la mera sobrevivencia y el vivir con *sentido*, distinguir entre preferencia y urgencia —incluso en el imperio tecnológico actual. Asimismo, al asumir nuestra condición, nos capacitamos para reconocer la igualdad básica interhumana y la igualdad con el resto de los vivientes; comprendemos que nadie es suficiente (aunque así lo crea) por tener poder o bienes materiales, y podemos comprender que necesitamos encarecidamente de los otros seres vivos no sólo para sobrevivir sino para aprender de ellos e inspirar nuestra

[2] *Vid*. E. Husserl, *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Barcelona, Anthropos / UAM, 1988.

[3] *Vid*. E. Nicol, *Metafísica de la expresión*. México, FCE, 1974; E. Nicol, "Vocación y libertad", *en Ideas de vario linaje*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990.

creatividad. El filosofar auténticamente asumido, integrador de mente y corazón, de *logos* y *eros*, nos aleja del afán de poder, de dominio y posesión acumulativa de bienes materiales.

En síntesis, la filosofía nos capacita, a veces más, otras menos (todo depende de nuestra convicción y disciplina) para acceder al conocimiento racional, a la libertad y la comprensión radical de la igualdad. Gracias a que ella es ocio y experiencia del vacío, su aportación al mundo es la búsqueda de razones objetivas que apelan al razonar de los otros y que deja a un lado el empleo de la violencia. La filosofía es obra de paz individual y colectiva.

Con ella experimentamos, en fin, el inigualable regocijo de ver la humanidad en nuestra propia persona y en la de los otros —según quería Kant— y accedemos también al singular goce del desarrollo de la razón en compañía de los clásicos del pensamiento, quienes apoyan nuestro afán simultáneo de inconformismo (búsqueda) y de unión dialógica con los otros y con el mundo. Los textos clásicos de filosofía, así como la mayoría de las biografías de filósofos, son el testimonio supremo de la filosofía, son una especie de centinelas que alertan nuestra conciencia y nos hacen pensar en "lo posible": en lo que no siendo aún real para nosotros, aprendices, fue posible una vez e ilumina el porvenir. Por ello, siempre habrá un espacio en el corazón humano y en el mundo, por más adverso que éste sea, para dialogar con los textos filosóficos, para asomarnos a la biografía de los filósofos, para acercarnos a consultar a los grandes maestros vivos, a los profesores responsables que se dedican a la docencia, e incluso habrá un espacio para escuchar a los estudiantes y diletantes entregados a la fascinación filosófica, pues en ellos hay una semilla fértil. Epicuro, el maestro del placer, diría: ¡Que nadie, sea joven o viejo, célebre o sin serlo… nadie, se canse nunca de filosofar!

Epílogo

La enseñanza de la filosofía está abocada, por todo lo anterior, a provocar un "despertar "en el estudiante a su propio movimiento de indagación

de lo que puede ser verdad para él y para la época en que vive, un "despertar a su capacidad reflexiva y argumentativa, pero propicia en el estudiante la autoconciencia, la pregunta por su condición humana y por su propio ser individual. Todo ello confirma que la filosofía humaniza, ofrece un servicio a todo aquel que se acerca a ella, no importa cuál sea su disciplina, la filosofía está en la base de todas las humanidades que se cultivan en nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Y por eso es igualmente gratificante en la docencia filosófica ver despuntar a un incipiente filósofo, como ver también que un estudiante descubre que se quiere dedicar a otra disciplina. Si el cambio, la nueva decisión, es el resultado del autoconocimiento y ampliación de la conciencia, la enseñanza filosófica ha quedado cumplida.

Ethos de la geografía

PATRICIA GÓMEZ REY
Colegio de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Para comprender el *ethos* de los geógrafos es necesario remitirnos al proceso de institucionalización y profesionalización de este campo de conocimiento, en particular a ciertos hechos que marcaron el rumbo del quehacer científico especializado y particular que realizamos.

En un ambiente de profundos cambios en la Europa de finales del siglo VIII, nació la geografía moderna, y en su largo camino durante el siglo XIX pasa por varios *-ismos*, como el renovado empirismo, el triunfante racionalismo y los nacientes evolucionismo, positivismo e historicismo, enriqueciendo con ellos su *corpus* epistemológico. Asimismo, ciencias de vieja tradición, como la biología, la geología y la historia y otras muy jóvenes en proceso de formación, como la etnografía (o antropología), la economía política y la sociología, influyeron de forma extraordinaria en la configuración de la geografía como ciencia moderna, la cual se precia de ser noble y tener un gran linaje: por una parte, porque al proporcionar información útil y estratégica prestó grandes servicios a los burgueses y estadistas, y por otra, porque fue la primera ciencia que dentro del nuevo marco filosófico del siglo XIX, se dedicó a estudiar de manera metódica las relaciones hombre-naturaleza.

La geografía al servicio del imperialismo y los nacionalismos

Desde su formulación original, la geografía ha proporcionado variada información y colabora en la generación de las representaciones social y gráfica (o cartográficas) de territorios y lugares y en

la formación de la imagen del mundo, contribuye a dotar de sentido la realidad social.

Las labores de recopilación de información de las características geográficas y humanas de países y regiones del planeta fueron impulsadas, primeramente, en el mundo moderno, por las sociedades geográficas y gobiernos de los Estados. Entre las sociedades geográficas establecidas en el siglo XIX, por mencionar las primeras, se encuentra la Société de Géographie de París, fundada en 1821; la Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, en 1828; la Royal Geographical Society, de Londres, en 1830. Para 1885 se contaban en el mundo —incluida América— 94 sociedades geográficas que congregaban a 50 000 miembros, y de ellas 80 eran europeas.[1]

Como apunta Horacio Capel, constituía una característica esencial en todas las sociedades geográficas el interés por los viajes y exploraciones, aunque con "diferencias entre las grandes sociedades de las potencias coloniales y las pequeñas de países sin intereses imperiales directos".[2] Un gran número de las sociedades geográficas europeas tuvieron su origen en el proyecto colonial e imperialista, con miras a la explotación de nuevos territorios, exportación de población, productos industriales y capitales, importación de materias primas, creación de enclaves para el control del comercio (Dakar, Chipre, Singapur y Malvinas, por ejemplo) y la difusión de la cultura europea; algunas de estas sociedades nacían de la recomposición de viejas corporaciones científicas dedicadas a los estudios territoriales, como la de Londres, que absorbió la Association for Promoting the Discovery of the Interior Parts of Africa, que venía funcionando desde 1788.

Así, las sociedades geográficas europeas cuentan en su haber con los documentos y la cartografía de los grandes viajes de exploración científica de regiones continentales y oceánicas escasamente conocidas en esa época, de las expediciones al continente africano, de Asia central, Oceanía y las regiones polares. A esta gran aventura científica para

[1] Horacio Capel Sáez, *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona, Barcanova, 1981 (Temas universitarios), p. 183.

[2] *Ibid.,* p. 175.

conocer el mundo repleto de aventuras y hazañas heroicas, de adversidades y eventos trágicos, se asocian los nombres de famosos exploradores y expedicionarios de África, como David Livingstone, Richard Burton y John Hanning Speeke; del Polo Sur, Ernest Shackleton, Roald Amundsen y Robert Falcon Scott, por mencionar algunos. No menos importante fue la figura de Alexander von Humboldt, pues las expediciones científicas que llevó a cabo en América y que quedaron documentadas en sus obras, fueron los grandes referentes para los viajes de exploración promovidos y financiados por las sociedades geográficas que agrupaban entre sus miembros a científicos, políticos, empresarios, comerciantes, periodistas y aficionados, entre otros.

Cabe decir que el proyecto imperial europeo del siglo XIX fue una carrera para "científicamente" conocer y controlar el mundo, ante la continua pérdida de territorios de ultramar que experimentaron en la primera mitad de esa centuria, ya que en 1800 poseían alrededor de diez millones de kilómetros cuadrados y para 1870 sólo tenían unos 3.5 millones de kilómetros cuadrados,[3] y del "periodo de 1870 en adelante vio una lucha particularmente dura por la conquista de los espacios exteriores, finalizando en un control euroamericano sobre casi todas las sociedades no europeas".[4] La ciencia basada en la razón fue el medio y el instrumento para conocer y transformar la naturaleza y la sociedad. Este fastuoso proyecto culminó con una imagen más precisa y detallada de la configuración de la Tierra y sus habitantes.

De ahí que las aportaciones al conocimiento del mundo realizadas por los exploradores y expedicionarios de las sociedades geográficas formaron parte, por mucho tiempo, de la historia de nuestra ciencia. Como prueba de ello, en 1902 el más afamado profesor de geografía en nuestro país, Miguel Schulz, publicó un artículo en el *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística* titulado "Paralelo entre los geógrafos y los exploradores más distinguidos del globo e influencias de sus descubrimientos en la civilización universal", a

[3] José Luis Comellas, *Los grandes imperios coloniales*. Madrid, Rialp, 2001, p. 117.

[4] R. Peet, *apud* Nuria Benach, *Richard Peet. Geografía contra el neoliberalismo*. Barcelona, Icaria, 2012, p. 118.

propósito de una serie de conferencias histórico-morales acerca de los principales descubrimientos geográficos que, desde seis años atrás, se dictaban en la Escuela Nacional Preparatoria;[5] sin embargo, todavía en el presente se conservan en la galería de los geógrafos ilustres los nombres de algunos expedicionarios célebres.

Al mismo tiempo del quehacer de los exploradores y expedicionarios, pero en diferente escala, otro tipo de practicantes de la geografía, entre los que se encontraban los ingenieros, naturalistas, juristas, políticos, militares y literatos, realizaron importantes aportaciones al conocimiento de la geografía de sus países. La geografía moderna se convirtió también en una ciencia al servicio de la consolidación de los Estados nacionales, al proporcionar información útil —inventarios y mapas— para la organización y desarrollo de los pueblos y para generar la riqueza pública estimada. En la enseñanza, las representaciones del territorio y su geografía coadyuvó en la construcción y fomento del nacionalismo, incluso del regionalismo o amor al terruño; la geografía como materia educativo-política cumplió en esa época con una función ideológica de primer orden. La formación de profesionales y profesores de la geografía dentro del marco de la ciencia moderna decimonónica condujo más tarde, a finales de los siglos XIX y XX, a su establecimiento en las universidades.

La relación hombre-naturaleza

La geografía decimonónica alcanzó un gran reconocimiento social al ofrecer una explicación convincente de la evolución espacial de las sociedades y del progreso humano; emerge "como parte de una nueva interpretación 'científica' del mundo en contraste con las anteriores formas religiosas de entendimiento",[6] pero con un carácter utilitario y una fuerte carga empírica pierde presencia dentro de las ciencias naturales y

[5] Patricia Gómez Rey, *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México, UNAM, Instituto de Geografía, 2004 (Temas selectos de geografía de México), p. 112.

[6] R. Peet, *apud* N. Benach, *op. cit*., p. 119.

compite con las nuevas ciencias sociales, proceso que deviene hacia un cambio de paradigma a finales de dicha centuria. La geografía sobrevive porque deja de lado el simple estudio de la localización y distribución de los fenómenos de la superficie terrestres, y con las teorías del darwinismo social (Herbert Spencer, 1820-1903), de ecología humana (Ernst Haëckel, 1834-1919) y el determinismo ambiental (Friedrich Ratzel, 1844-1904) funda como su objeto de estudio las relaciones hombre y naturaleza. Con "un nuevo modo de producción [del capitalismo monopólico] que implica una nueva estructura de experiencia social, necesitaba ser articulada por un nuevo modo de interpretación: el capitalismo era explicado por la ciencia positiva".[7]

Con este cambio, los profesionales de la geografía combinaron la experiencia obtenida de prácticas diversas con un cuerpo de conocimientos curriculares/profesionales para armar una disciplina coherente que tuviera cabida dentro de la división académica del trabajo de las universidades europeas.[8] Así, la geografía como disciplina se redefine dentro del proceso de demarcación de las esferas de actividad de las ciencias. A partir de la definición de su objeto de estudio de la *relación hombre-naturaleza*, la geografía se sitúa como bisagra de la primera gran división del conocimiento científico moderno, es decir, de lo físico, la 'naturaleza', y el de los hechos humanos;[9] por tanto, se sustenta en influencias complejas y establece con gran dificultad sus fronteras disciplinares. Esta geografía se edifica con el ambientalismo positivista e historicista. Dentro del primero, que intenta fundamentar las leyes generales que rigen el mundo natural, cobra importancia el *corpus* teórico del determinismo geográfico (o ambiental) formulado a partir de las ideas de la biología evolucionista de Lamarck y Darwin y del darwinismo social de Spencer, el cual justifica el nuevo orden imperial y convierte a la ciencia geográfica en una ideología de la legitimación.[10]

[7] *Idem.*

[8] David Harvey, *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid, Akal, 2007, p. 27.

[9] Yves Lacoste, "La geografía", en François Châtelet, coord., *Historia de la filosofía. IV. Ideas, doctrinas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1983, p. 221.

[10] R. Peet, *apud* N. Benach, *op. cit.*, pp. 114-117.

Con el último, el ambientalismo historicista, cambia la categoría de determinismo por influencia y, encaminado a descubrir los grandes principios que permiten el conocimiento de lo social a partir de la diversidad de las condiciones geográficas, la disciplina de la geografía adquiere su apelativo de 'ciencia síntesis' y de 'ciencia puente'.

Para principios del siglo XX, esta emergente geografía hace suyas las categorías de *paisaje* y *región* a partir del concepto de medio 'milieu' definido este último como una unidad biofísica o "compuesto capaz de agrupar y mantener a seres heterogéneos en una mutua relación vital",[11] y que a través de las nociones ecológicas de 'equilibrio', 'evolución' y 'estabilidad' pretende dar una explicación ingenua pero satisfactoria de la aparente armonía y búsqueda de equilibrio entre la naturaleza y las realizaciones humanas,[12] concepción de 'medio ambiente' que en el fondo no ha perdido vigencia hasta el presente y que es recuperada especialmente por el enfoque holístico (sistémico). Y con este cuerpo teórico de la relación indisoluble sociedad-naturaleza de corte positivista, se fundamentó la creación de una geografía humana contemplativa y comprensiva que describe la explotación y uso de la naturaleza (o recursos naturales) en beneficio del desarrollo de la sociedad.

Sobre la base del racionalismo y el desarrollo científico técnico del cambio de centuria, se ahondó la distinción entre lo natural y social de forma jerárquica y con una visión antropocéntrica triunfó la superioridad humana sobre la naturaleza. Con una idea de naturaleza a disposición y servicio de la sociedad, "ésta queda reducida a un objeto (mecánico). Prevalece la idea de dominio, explotación, manipulación, administración, apropiación, control, regeneración, creación —y hoy día agregaríamos clonación y modificación genética— de los procesos naturales para beneficio del ser humano",[13] visión de la que hemos participado los geógrafos.

[11] Vidal de la Blache (1926), *apud* Anne Buttimer, *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*. Trad. de Pilar Martínez Cordero. Barcelona, Oikos-Tau, 1980 (Ciencias geográficas, 6), p. 187.

[12] *Vid.* Paul Claval, *Evolución de la geografía humana.* Barcelona, Oikos-Tau, 1981, pp. 70-76.

[13] Rómulo Gallegos, "El pensamiento ambientalista. I ¿Qué es pensar ambientalmente?", en Cesar Nava, ed., *Ciencia ambiente y derecho*. México, UNAM, 2013, cap. VII, pp. 195-239.

Desde diversos enfoques y métodos, la geografía se dedicó sin mayor cuestionamiento al estudio de las transformaciones del medio, y fue hasta mediados del siglo XX cuando comenzó a abordar algunas cuestiones acerca de la conservación de los recursos naturales y el medio ambiente y sobre la degradación y consecuencias sociales originadas por las modificaciones al medio natural.

En tanto en el capitalismo la naturaleza es un medio e instrumento de producción y reproducción social, el conocimiento geográfico a lo largo del siglo XIX y hasta el presente ha contribuido —de manera deliberada o no— al perfeccionamiento y/o profundización de las formas de explotación y apropiación capitalista y ha alimentado los discursos de la modernidad y el progreso. Si reconocemos que el conjunto de las ciencias sociales abocadas al conocimiento de la realidad emergen y se desarrollan en un contexto específico y sirven al sistema económico como ingeniería social, ello apuntaría a poner en tela de juicio la función social de la geografía y sus implicaciones ideológicas.

Desde la perspectiva del valor, función o utilidad de todo saber geográfico, el académico, el *pro sistema* (producido por el Estado y las empresas privadas) y el cultural[14] se presentan, como señalan Joaquín Bosque y Francisco Ortega, "conforme a dos concepciones opuestas: la *idealista,* que pretende la asepsia, la imparcialidad o neutralidad del conocimiento respecto del mundo, la sociedad y, por tanto, del poder, y la *realista*, que no cree en esa apoliticidad del saber y obra, en

Disponible en línea: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3074/10.pdf>. [Consulta. 15 de febrero, 2014], p. 204.

[14] Maurel Bosque y Francisco Ortega Alba retoman a Yves Lacoste y dividen los saberes geográficos en tres grandes clases: la *geografía académica*, las *geografías del poder* y la *geografía turístico-populista.* La primera, cultivada en las universidades y la de mayor nivel teórico; la segunda, esencialmente práctica y utilitaria, es producida por las instituciones de los Estados, los grupos poderosos del sector privado y las corporaciones internacionales, y que se vale de la geografía académica; y la tercera es una mezcla de la segunda (de los grupos económicos que controlan el turismo) y de geografía vulgar o popular, enciclopédica y esteticista, difundida a través de imágenes-mensajes por la televisión, el cine, las revistas, los anuncios y —agregaríamos— los medios electrónicos de comunicación; su impetuoso desarrollo está relacionado con el turismo y la cultura como espectáculo. *Cf.* M. Bosque y F. Ortega, *Comentario de textos geográficos (historia y crítica del pensamiento geográfico)*. Barcelona, Oikos-Tau, 1995, pp. 21 y 22. Véase también, Y. Lacoste, "La geografía", en François Châtelet, coord., *op. cit*., pp. 218-272.

consecuencia, de forma partidaria y militante".[15] Pero agregan, en relación con la geografía académica, que "es la más netamente idealista al defender que la imparcialidad respecto del poder es una condición necesaria para la objetividad científica, al tiempo que es acusada de complicidad, de 'espía inconsciente' del poder".[16]

Esta denuncia sigue teniendo vigencia hasta nuestros días porque, inexorablemente, la naturaleza del trabajo geográfico académico expresa una profunda búsqueda de estatus, de su objeto en relación con las demás ciencias y de su objetivo "científico", pero consciente o inconscientemente deja de lado su función social y política. Como señala Richard Peet: una disciplina académica alcanza fama si responde de manera efectiva a las necesidades sociales, y fortuna si responde a las expresiones de las necesidades de los que detentan el poder y la influencia,[17] y los geógrafos no son una entidad aislada en el mundo académico, pues como todos los intelectuales "necesitan más que pensamiento para vivir. Como todo el mundo, deben intercambiar su producción —ideas— dentro de la división de trabajo y las relaciones de producción existentes".[18]

La geografía mexicana

La función social de nuestra disciplina y sus implicaciones ideológicas claramente se pueden rastrear en la geografía mexicana, la cual emerge en el momento de la construcción del Estado nacional. Cabe recordar que al amparo del Ministerio de Relaciones Exteriores e Interiores se fundó la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE) en 1833, primero con el nombre de Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Se trató de la cuarta sociedad geográfica en el mundo y la primera en América, cuyos objetivos principales eran construir la Carta de la

[15] *Ibid.*, p. 22.
[16] *Idem.*
[17] R. Peet, *apud* N. Benach, *op cit.*, p. 117.
[18] *Ibid.*, p. 115.

República y formar la estadística nacional, objetivos que con el paso de las décadas se fueron ampliando.

Efectivamente, como afirma Luz Fernanda Azuela:

> Para los geógrafos, la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística tiene un significado muy especial: representa la primera forma institucional específica para el desarrollo y la práctica de la geografía en México y muestra la importancia que se asignaba en el pasado a la disciplina para el progreso del país. Pero su influencia en la cultura mexicana fue mucho mayor, ya que la SMGE abrigó el desarrollo de otras disciplinas científicas y colocó a México en el cauce del movimiento de institucionalización de las ciencias que caracterizó la centuria.[19]

A partir de este espacio institucional que dio abrigo al cultivo de la geografía, se fueron estableciendo, a lo largo del siglo XIX, otros espacios gubernamentales dedicados a los estudios del territorio nacional. En una primera etapa los mapas e inventarios del país sirvieron para la organización política, la creación de infraestructura y explotación de los recursos naturales. En ese siglo, como una necesidad del gobierno de contar con profesionales topógrafos y cartógrafos, se estableció la carrera de ingeniero geógrafo y se realizaron grandes aportaciones al conocimiento geográfico y cartográfico del país, como los efectuados por los ilustres ingenieros Manuel Orozco y Berra y Antonio García Cubas.

Con un proyecto distinto que retoma el modelo humanista de la geografía francesa de principios del siglo XX, orientada al estudio de las relaciones entre naturaleza y sociedad, se estableció, en 1912, en la antigua Escuela Nacional de Altos Estudios —la antecesora de nuestra Facultad—, la primera cátedra de geografía universitaria ligada a los estudios históricos y antropológicos, en un contexto específico de cambio y “contradicciones” emanadas de la Revolución mexicana.

[19] Luz Fernanda Azuela Bernal, “La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de la ciencia, la institucionalización de la geografía y la construcción del país en el siglo XIX”, en *Investigaciones Geográficas*. México, UNAM, diciembre, 2003, núm. 52, p.153.

Baste señalar que fue distinto el recorrido de la geografía para su establecimiento como disciplina académica en las universidades de otras latitudes. En Gran Bretaña compitió con la geología en el establecimiento de sus fronteras disciplinares, ciencia que había alcanzado un gran desarrollo con la explotación minera impulsada por la revolución industrial. En Rusia, la geografía se desarrolló junto con las ciencias naturales "experimentales", enfocadas al estudio de los suelos y el clima, vinculado este hecho a la expansión y consolidación del imperio zarista.

En 1933, en un nuevo escenario construido a partir de la autonomía universitaria, se estableció el Departamento de Geografía de forma independiente, con un cuerpo de materias de geografía física y humana, y en pocos años —por razones institucionales— la geografía perdió, a nivel de los estudios, sus viejos nexos con la historia y la antropología. Años más tarde, en 1939, dada la peculiaridad de los campos de conocimiento que abarca la geografía, los creadores de la Facultad de Ciencias, Ricardo Monges y Alfredo Baños *jr*., solicitaron el traslado del departamento a la Facultad de Ciencias, lo cual resultó en un tremendo fracaso.

Fue así que en 1942 las autoridades de ambas facultades y la rectoría acordaron que la carrera de Profesor de Geografía e Investigador en Geografía Humana fuese integrada nuevamente a la Facultad de Filosofía y Letras, en tanto la investigación en geografía física que realizaba el incipiente Instituto de Geografía permanecería en la Facultad de Ciencias, de ahí que más adelante el instituto pasó a formar parte de la Coordinación de la Investigación Científica, donde actualmente permanece. La estancia de nuestra disciplina en Ciencias develó la problemática de instituir dos tipos de geografía: por un lado, una geografía general en sentido lato de la palabra, orientada a la formación de profesores especializados de nivel medio y superior, y, por otro, una geografía física entendida como la verdadera geografía científica, dirigida a la formación de investigadores.

Con el retorno de los estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, la problemática no quedó resuelta como esperaban las autoridades universitarias y en varias ocasiones fue la ubicación del Departamento de Geografía. Sin embargo, un pequeño grupo de profesores de geografía,

con objetivos comunes, emprenderían una serie de acciones en dirección al afianzamiento institucional de la disciplina de corte humanístico, el cual tuviera cabida en nuestra Facultad; en el transcurso de los años se abrieron nuevas materias teóricas de la geografía física y humana y se introdujeron novedosamente las materias técnicas de topografía, lectura de mapas y fotogrametría, así como los laboratorios de meteorología y climatología, topografía y cartografía, geología y suelos, todas ellas con el propósito de otorgarle un carácter aplicado o "profesionalizante" a los estudios,[20] acorde con los requerimientos del Estado.

A fin de legitimar su presencia en Filosofía y Letras se reforzó el enfoque regional historicista de los estudios, sin eliminar la geografía de corte positivista sucesora de la ingeniería geográfica, ambas con una fuerte tendencia a la realización de trabajo empírico en campo; estas geografías con cambios temáticos, pero no metodológicos, sustentan el plan de estudios de la carrera en el programa de 2009.

El *ethos* de la geografía, reflexiones finales

En este breve recorrido podemos apuntar que la geografía alcanzó el estatus de ciencia, a merced de que sirvió como conocimiento útil para el reparto del mundo, la conquista imperial y la consolidación de los Estados nacionales. En ese sentido no es gratuito que todavía atesoremos un espíritu aventurero y expedicionario de gran estirpe que trasmitimos a nuestros alumnos, y prueba de ello son las prácticas de campo y nuestra afición por los viajes.

A pesar de ese espíritu aventurero, poco hemos avanzado en la búsqueda de enfoques novedosos para analizar, desde una postura crítica, los profundos cambios en los territorios y sus impactos ambientales, pues gracias a otras herencias nuestra ciencia está más firmemente basada en la investigación empírica que en la reflexión teórica, en el

[20] P. Gómez Rey, *Las redes de colaboración en la construcción del campo disciplinario de la geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México, 1912-1960*. México, UNAM, Instituto de Geografía, 2012, pp. 165-222.

positivismo, uno de los sellos más antiguos de nuestra máxima casa de estudios, y que el perfil de egreso de la carrera continúe al servicio de las demandas del Estado.

Además, siempre nos encontramos en la encrucijada de tener que abordar el ámbito físico o el social, o en el mejor de los casos ambos, llámese del espacio, del territorio, el paisaje, la región o el lugar, situación que se refleja con tensiones y conflictos en el interior de nuestra comunidad, sesgando con ello las preferencias de nuestros estudiantes al estudio de la geografía física o la social. Ah, y en estos momentos de grandes avances tecnológicos, muchos geógrafos convertidos en cartógrafos creen ser los dueños del manejo de los sistemas de información geográfica, técnica (o razón instrumental) con los que se pretende conocer cuanto fenómeno espacial se les ocurra, haciendo gala del uso y dominio de las últimas tecnologías.

Probablemente no terminamos por aceptar que con los avances científico-tecnológicos del presente ya no ocupamos el estatus científico decimonónico de antaño y que no es de nuestra exclusividad o dominio original el estudio del espacio (sea éste el territorio, paisaje, región o lugar), que el estudio de la realidad es sumamente complejo y que como buenos aventureros debemos incursionar en las márgenes disciplinares para establecer contacto con nuestras disciplinas vecinas.

El *ethos* del geógrafo. Humanismo y cientificidad en geografía

JUAN CARLOS GÓMEZ ROJAS
Colegio de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

El presente ensayo pretende, con una breve revisión histórica de la geografía mexicana del nivel superior y desde el contexto de las humanidades, en las que ha encontrado cobijo dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (como lo es también en muchos otros países), seguir las huellas de la identidad del geógrafo, su *ethos* y su quehacer en la *paideia*. La tarea es compleja, valga decir que no sólo los geógrafos mexicanos se han hecho la pregunta acerca de la naturaleza de la geografía, mucho se ha escrito al respecto a lo largo de las últimas décadas y no siempre la respuesta ha sido la misma, los geógrafos modernos se han debatido entre ambiciosos proyectos humanísticos, como en el caso de Humboldt, o bien, han tratado de ceñirse a la cientificidad racionalista, en la que los geógrafos físicos, cartógrafos y algunos geógrafos sociales parecen haber encontrado buen resguardo.

Hoy día la revolución tecnológica juega un papel importante al impulsar una nueva geografía, auspiciada por las altas esferas del poder y la globalización; en contrapartida, muchos geógrafos han vuelto a retomar al humanismo en defensa de las culturas y los marginados del progreso, pero el propio humanismo occidental ha sido objeto de crítica en cuanto ponderar al hombre como medida de todas las cosas y príncipe de la creación, con lo cual se emprendió la marcha hacia el progreso, que hoy día, después de las catástrofes sociales y de la naturaleza, tan marcadas en el siglo XX, ha sido puesto en tela de juicio. Ante ello se nos presenta un imperativo: la responsabilidad ética del ser humano frente a la naturaleza.

En el inicio de este ensayo se hace un análisis breve del humanismo y una crítica hacia el mismo (desde la poética del mito), que nos sirve en nuestra búsqueda del *ethos* del geógrafo actual, posteriormente nos referimos al esfuerzo de las geógrafas y geógrafos en su labor como educadores, en todo el sentido de la palabra, amantes del hombre y la naturaleza y, forjadores del Colegio de Geografía, para finalmente hablar del estado actual del mismo. Cabe aclarar que no hemos podido dar una respuesta precisa al *ethos* del geógrafo, sin embargo, creemos que a lo largo de este escrito damos cuenta del mismo. Pero, como señalaba Octavio Paz: cuando alguien se pregunta acerca de su identidad es que ha llegado a la madurez.

Las humanidades y la enseñanza de la geografía

Es en el mundo clásico donde nace la geografía, término acuñado por Estrabón (63 a.C.-21 d.C.), aunque se considera a Heródoto (484 a.C.-420 a.C.) en sus historias como el padre de la misma, desde entonces la geografía ha sido un saber necesario y la podemos considerar como parte de las humanidades y la *paideia*. Si ponderamos los significados que Abbagnano (1987) señala en su *Diccionario de filosofía* acerca de la humanidad (*humanitas*) podemos ubicar a la geografía como una parte de las humanidades; veamos algunas de sus características: a) en cuanto las vicisitudes humanas se suceden sobre la tierra, b) respecto de la tradición del hombre, según Comte, que la entiende como “el conjunto de los seres pasados, futuros y presentes que concurren libremente a *perfeccionar el orden universal*” (las cursivas son nuestras), como el *Cosmos*, obra clásica y geográfica de Humboldt que a la vez consideró al humanismo como fin de la historia, c) la naturaleza racional del hombre en cuanto dotado de dignidad y, por lo tanto, debe valer como fin en sí misma. Éste es el significado que la palabra posee en la segunda fórmula del imperativo categórico de Kant: “Obra de manera de tratar a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de todos los demás, siempre como fin y nunca solo como medio”, c) la disposición a la comprensión de los demás o a la simpatía hacia los demás. En tal sentido, si

bien la geografía siempre ha tenido a la naturaleza como parte de su objeto de estudio es porque le interesa en cuanto su relación con el ser humano, ya sea como escenario de su existencia, lugar donde toma lo que necesita para su vida o, en términos sociales, como territorio de apropiación política o cultural o, en un sentido más cercano a las humanidades, como un paisaje estético que plasma en la pintura, la literatura o cualquier otro arte, o que simplemente conserva como parque natural o reserva de la biósfera.

Ahora bien, si consideramos el imperativo categórico kantiano, arriba señalado, hoy día tendríamos que agregar que el ser humano no sólo debe respetarse a sí mismo, sino también, anteponer una postura ética frente a la naturaleza, dignificarla. Si bien es su medio de subsistencia, no puede mantenerse el ritmo de explotación a que se le ha sometido, so pena de que el ser humano no tenga en el futuro de qué subsistir, idea bajo la cual podemos hablar de bioética, geofilia, ecoética o neohumanismo. Todo lo cual queda implícito en el estudio de la geografía.

En el mismo sentido, Abbagnano, al referirse al humanismo renacentista como "el reconocimiento del valor del hombre en su plenitud y el intento de entenderlo en su mundo, que es el de *la naturaleza y de la historia*" (las cursivas son nuestras); reconocimiento del "puesto central (del hombre) dentro de la naturaleza y su destino dominador de la naturaleza misma".

En la *Enciclopedia Salvat* (2004), encontramos al humanismo como el cultivo de las humanidades, y añade: "La cultura griega clásica manifestaba en todas sus expresiones una estructura tal que parecía que el hombre hubiera organizado toda la realidad física y social (*cosmos* y *polis*) a medida humana", con lo que volvemos a la idea de la geografía como estudio de las relaciones sociedad-naturaleza.

Además, la *Enciclopedia* añade más adelante: "En la raíz de la vocación humanística se halla la preocupación pedagógica de adoctrinar al hombre sobre el arte de vivir y de pensar", lo cual no sería posible sin considerar las condiciones medioambientales en que las civilizaciones se han desenvuelto y en particular el mundo occidental, producto del mundo grecorromano clásico y la tradición judeocristiana, que a partir de la consideración de ser el hombre la medida de todas las cosas

y el sujeto máximo de la creación divina y, por ende, propietario de la naturaleza y su espacio. Todo lo cual no deja de tener sus consecuencias y contradicciones, como a continuación veremos.

El drama del humanismo occidental: el ave fénix, Fausto y Narciso

Para la geógrafa Anne Buttimer (1993) en su obra *Geography and the Human Spirit*, el humanismo y, con él, las humanidades no dejan de tener un trasfondo dramático y mítico y para ello toma como elementos metafóricos al ave Fénix, Fausto y Narciso para reflexionar acerca de los postulados arriba señalados y devolvernos a nuevas dimensiones éticas dentro de la *paideia* y las relaciones humanas con su entorno (tanto físico como social). Veamos un resumen de sus ideas.

Desde Protágoras hasta los eruditos occidentales han reivindicado que la verdad del estudio del género humano es el hombre mismo. Los geógrafos han tomado este eslogan remitiéndose al *Homo sapiens* como una especie terrenal, esto lo proyecta a un entorno o medio ambiente particular, aunque las diversas culturas han creado y sido inspiradas por mitos y símbolos.

La tradición judeocristiana ha sido a menudo identificada como la fuente ideológica para la actitud de explotación y conquista de la naturaleza. En Occidente, tal actitud ha sido conducida bajo la ciencia y la tecnología. Pero no deja de haber contrastes mayores en la interpretación cultural de la naturaleza humana, sujeta a tensiones que han existido dentro de cada civilización.

Es así que el mundo mediterráneo y la Grecia y Roma clásicas, cada una en su momento, se guio por mitos, base contextual del humanismo occidental. Por lo que la historia de su espíritu no se puede concebir sin hacer referencia al mito de Prometeo, quien roba el fuego de los dioses para bien de la humanidad. Desde el punto de vista geográfico y humanístico esto sugiere una elaboración poética sobre la base del mito.

El espíritu esencial del humanismo occidental puede ser al respecto como el *cri de coeur* (la liberación por llanto) de la humanidad, expresiones que de vez en vez y de lugar a lugar, donde la integridad de la vida

o el pensamiento tuvo la necesidad de autoafirmarse. Esta quintaesencia del *élan* prometeico, en sus diferentes fases, es un patrón cíclicamente recurrente en el pensamiento occidental y simbolizado por Buttimer, en las clásicas figuras del ave Fénix, Fausto y Narciso. Esta trilogía resuena a través de la historia de la tradición de las prácticas profesionales en general, y de la geografía en particular: *poíesis* (creatividad y naturaleza de la humanidad), *paideia* (educación y humanidades), *logos* (modos de conocimiento humanista), y *ergon* (acción apropiada, concerniente para la condición humana o humanitarismo).

El ave Fénix ofrece un símbolo para aquellos momentos emancipatorios en la historia occidental cuando una nueva vida emerge de las cenizas con proyección a un fresco comienzo. Tanto en lo individual como en lo nacional, en grupos culturales y círculos académicos se pueden apreciar estos movimientos de libertad contra la opresión. En ocasiones la academia, el Estado, la Iglesia u otra institución trata de monopolizar el ejercicio del poder sobre la libertad de pensamiento o la vida misma, entonces aparece la protesta humanista.

Ante la Ilustración racionalista, Goethe y los romanticistas realizaron un pensamiento emancipatorio. En el siglo XX, Saint-Exupéry, Camus y Sartre hicieron recordar la dimensión del humanismo que había sido olvidada o ignorada. En el arte (la literatura, la música) la ciencia, la política, ante las preocupaciones globales, dan efusivas muestras de pasión por la vida, el conocimiento y lo bello. El ave Fénix renace de las cenizas para dar lugar a los sueños.

En el campo de la geografía frente a la Ilustración y su racionalismo, el ave Fénix estuvo representada por Humboldt que, siguiendo a Goethe, incluyó a la ética y a la estética dentro de su proyecto geográfico. Los movimientos humanistas en la historia han buscado reafirmar la moral, la estética y la dimensión emocional del humanismo.

Ahora veamos la segunda figura mítica-simbólica: Fausto: "el espíritu humano en su elevado esfuerzo que nunca cesa en la construcción del progreso de la humanidad" que ha caracterizado a Occidente, una vez que las ideas frescas aparecieron (fase Fénix), las energías se dirigen hacia la construcción de estructuras, instituciones y garantías legales, entonces la metamorfosis ocurre, y aparece Fausto y su afán por man-

tener y reproducir las estructuras. Eventualmente las tensiones entre el *ethos* libertario inicial y la estructura, que se busca que permanezca, se acentúan, las comunidades de las catacumbas se convierten en Vaticano, la ayuda mutua entre trabajadores se convierte en sindicato, la gente que siente un sentido común de identidad étnica llega a ser, geográficamente, un Estado-nación. Mefistófeles ha comprado el alma de Fausto.

El ideal del progreso, bandera de la modernidad, finalmente ha tenido un costo para la humanidad y la naturaleza muy alto, basta ver los genocidios del siglo XX con sus terribles guerras mundiales, o bien, el cambio climático global producto del "progreso económico". Para los geógrafos, reiteramos, estos hechos nos comprometen a buscar alternativas que posibiliten la continuidad de la vida en la faz de la tierra. En consecuencia, dicho compromiso es eminentemente humanista.

En una tercera etapa, las tensiones, individuales o grupales, se consideran como aparentes contradicciones en sus experiencias cotidianas entre el espíritu y la letra, el sueño y la realidad, afianzándose una expresión reflectante la cual puede ser simbolizada por Narciso (desconcertado por las contradicciones entre los ideales y la realidad). La evidencia patética es que las estructuras se autoperpetúan en burocracias.

Como con el ave Fénix y Fausto hay una ambivalencia, el malestar que se deriva de la tensión entre el *ethos* y la estructura puede generar una reflexión crítica y la búsqueda de una clarificación de una identidad. Narciso puede emerger de nuevo quitándose el yugo de la rutina y encontrar alternativas frescas y el ave Fénix aparece nuevamente.

Tales ciclos (Fénix-Fausto-Narciso-Fénix) forman parte de la experiencia humana y han sido recurrentes en la historia de Occidente, pero no se vuelve a encontrar a la humanidad o a la tierra bajo las mismas condiciones que antes.

El pensamiento geográfico moderno y las humanidades: el caso de Humboldt

A inicios del siglo XIX, la geografía fue tomando una forma más moderna, menos descriptiva y enumerativa a manera de inventario al servicio

de la nobleza. Gracias a la labor de Alexander von Humboldt (1769-1859), su proyecto geográfico nace de la idea, que expresó el propio Humboldt a un amigo, antes de su viaje a la América hispana, en la que señala que su interés no es el estudio por separado de la botánica, minería, la economía y otras ciencias, sino el cómo se interrelacionan entre sí, con lo cual pretendía tener una visión holística del mundo.

Humboldt no sólo viajó por América sino también por Europa y la Rusia asiática, con él aparecen las expediciones científico-geográficas en el interior de los continentes, de ahí que él mismo se consideraba ciudadano del mundo; sin embargo, el joven Humboldt que había convivido con Goethe y su círculo de románticos, que se oponían al exceso racionalista de la Ilustración, junto a su pretensión científica puso al arte, la filosofía y el liberalismo, de tal manera que su amplia obra refleja su quehacer humanístico y su idealismo dentro de su obra geográfica y con ello su posición ética y moral, lo mismo que su admiración y emotividad frente a la naturaleza que plasmaba de manera poética en sus escritos: Humboldt inició lo que se ha dado en llamar la "tradición geográfica moderna".

La enseñanza de la geografía en el México del siglo XX

La enseñanza de la geografía en nuestro país, aunque se remonta a la creación de la Escuela de Altos Estudios en 1910, para 1926-1937, según el *Anuario de Geografía* (año I, 1961), ya en la Facultad de Filosofía y Letras se establece que el geógrafo egresado estará destinado a la enseñanza de la geografía "como Profesor Universitario en Filosofía y Letras (en sus estudios) incluía cursos obligatorios de epistemología, psicología, ética, estética, filosofía de la educación, historia de la filosofía, historia general y geografía de México".

Como se aprecia, el geógrafo se enmarcaba muy directamente en la docencia y las humanidades. Posteriormente la carrera de geografía pasó a la Facultad de Ciencias, donde estuvo a punto de desaparecer, razón por la cual una serie de sus profesores, entre ellos el doctor Jorge A. Vivó, Pedro C. Sánchez y Luis R. Ruiz se entrevistaron con el rector,

Rodolfo Brito Foucher, para solicitarle el regreso de la geografía a la Facultad de Filosofía y Letras, a lo cual el rector respondió (palabras más, palabras menos) que "mientras el fuera rector no podría desaparecer un saber universal como la geografía", según platicaba el propio Vivó. Este regreso a la Facultad de Filosofía y Letras reflejaba el sentir respecto de que la geografía era una disciplina de carácter humanístico y propedéutico, aunque las asignaturas de geografía física reflejaban las referencias positivistas propias de la ciencia, como se aprecia en el plan de estudios vigente entre 1948 y 1954, el subsiguiente plan fue más amplio, y entre las asignaturas de carácter social destacaban Geografía humana, Geografía económica, Geografía política, Geografía industrial, Geopolítica, Geografía urbana y Demografía.

En 1971 entra en funciones un nuevo plan de estudios del Colegio de Geografía; el estudiante debía cursar diez semestres, seis de ellos con materias obligatorias que hacían el papel de un tronco común de conocimientos geográficos. En los últimos cuatro semestres el estudiante podía optar por encauzarse a alguna de tres áreas: 1) Geografía Aplicada, 2) Cartografía y 3) Enseñanza.

En el área de Enseñanza se cursaban once asignaturas eminentemente docentes: Didáctica general, Didáctica de la geografía y prácticas 1 y 2; Seminario de enseñanza en secundaria 1 y 2; Seminario de enseñanza de la geografía en bachillerato 1 y 2; Seminario de enseñanza de la geografía en CCH 1 y 2, y Seminario de enseñanza de la geografía económica 1 y 2. Cabe mencionar que en las otras dos áreas era obligatorio cursar tres asignaturas didácticas. A pesar de los progresos de las diferentes ramas de la geografía, el campo laboral era predominantemente el de la docencia.

De esta forma, el *ethos* docente del geógrafo egresado de la UNAM logró difundirse en la enseñanza de la geografía en sus diversos niveles educativos y a todo el ámbito nacional, aunque lo compartía con los egresados de las Escuelas Normales de la SEP, si bien vale la pena hacer mención que particularmente en la Escuela Normal Superior, un buen número de egresados del Colegio de Geografía impartían clases.

Un elemento que impulsó el plan de estudios de 1971 fue la realización de prácticas de campo y de laboratorio. En las primeras, toda

una serie de asignaturas las tenían de manera obligatoria, y con ello el estudiante de geografía tuvo la posibilidad, en primera instancia, de conocer la realidad física y socioeconómica de su país, y con ello observar y vivenciar las desigualdades regionales del mismo. Estas prácticas de campo, que continúan haciéndose con el nuevo plan de estudios 2009; son verdaderos "baños de pueblo" que sensibilizan al alumno ante la dura realidad nacional y lo concientizan y motivan, desde el primer semestre de la carrera, a buscar un orden sociohumanístico más justo.

La historia del actual Colegio de Geografía no se puede comprender sin hablar del doctor Jorge A. Vivó (1906-1979), quien fue líder y defendió la enseñanza de la geografía, no sólo en la Facultad de Filosofía y Letras sino también en el ámbito nacional, particularmente ante la SEP, además de su permanente insistencia en que la enseñanza de la geografía (en paralelo con la historia y el civismo) tanto en el nivel de secundaria como en sus bachilleratos, para que no se redujera al mínimo posible.

El doctor Vivó fue también impulsor de infraestructura para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. En 1961 comenzó a editar el *Anuario de Geografía* de la FFL, labor que abandonó al morir, en 1979. En 1963 inició las labores del Observatorio Meteorológico, en Ciudad Universitaria, y de la Biblioteca de Geografía; esta última desapareció en 1990 para integrar su ya para entonces magro acervo a la Biblioteca Samuel Ramos.

Los congresos nacionales de geografía, escaparate de los avances de la geografía mexicana, también fueron impulsados por el doctor Vivó, bajo el amparo de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y el propio Departamento de Geografía; en las *Memorias* de aquel entonces se publicaban *in extenso* las ponencias, lo que las convertía en textos importantes. En paralelo a los congresos nacionales, se comenzó con los coloquios nacionales sobre la enseñanza de la geografía, que reúnen a profesores de geografía provenientes de todos los rincones del país y de las diversas instituciones, como Escuelas Normales y universidades que cuentan con programas de geografía. Estos coloquios llegaron a cubrir todos los niveles de enseñanza, prácticamente desde la educación

preescolar hasta los posgrados en geografía, y permitieron el intercambio de ideas y conocimientos sobre la labor de la docencia geográfica. En tales congresos y coloquios la dinámica del *ethos* del geógrafo se vio reflejado ampliamente. Este proceso de la enseñanza de la geografía, llamado por los historiadores de la disciplina "institucionalización de la geografía", había iniciado en los países europeos en el siglo XIX.

En todo caso, los geógrafos mexicanos entre las décadas de los cuarentas y los setentas (cuando se crean nuevos planes de estudio tanto para la licenciatura como para el posgrado) fueron forjadores de una carrera profesional que intentaba lograr el *ethos* del geógrafo, que explica las complejas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, dentro del llamado espacio geográfico. Con ello intentaron seguir el camino emprendido por los geógrafos europeos de la llamada geografía clásica, que buscaban sistematizar e integrar en una unidad, con pretensiones holísticas, de ahí la denominada geografía general, por un lado y, la geografía regional, por otro, que como su nombre lo indica tomaba a la región como unidad de estudio de la geografía, teniendo la cartografía como el método fundamental del geógrafo.

Indudablemente, en México fueron el doctor Jorge A. Vivó, quien encabezó la geografía general, y el doctor Ángel Bassols Batalla, que impulsó los estudios de la geografía regional. Sin embargo, la geografía clásica, del siglo XX, de pretensiones sintetizadoras de la dialéctica sociedad-naturaleza, se ha enfrentado permanentemente a la especialización de la ciencia propia del positivismo. De tal manera que, a lo largo de su historia moderna y contemporánea, la geografía ha estado sujeta a una tensión esencial de carácter epistemológico; a grandes rasgos, las posturas humanistas, interesadas por comprender las singularidades particulares de esa dialéctica de cada rincón de la Tierra, y por lo tanto no necesariamente positivistas, se han enfrentado a las posturas (de geógrafos) que han pretendido demostrar el carácter científico positivista que buscan encontrar las "leyes geográficas" de carácter universal. Los geógrafos físicos y los cartógrafos se han apoyado en las ciencias duras y naturales que les permiten defender su cientificidad. Sin embargo, desde fines de la década de los sesentas, con los movimientos estudiantiles y el enfrentamiento al *establishment* se ha ido tejiendo

una crítica al racionalismo y a la búsqueda de la "objetividad" científica, para dar lugar a la importancia de la subjetividad y al humanismo en el conocimiento de la realidad, el comprender más que el explicar, el buscar el sentido de las cosas más que sus causas. Quehacer que han retomado en buena parte los geógrafos sociales, para quienes las diferentes esferas de la cultura, como la filosofía, el arte, la religión y el mito son parte de esa realidad, que se refleja en el espacio vivido, humanizado por la gente y ver a la ciencia "como una barriada más de la amplia ciudad del conocimiento humano".[1]

También en 1971 se redefinieron los estudios de posgrado en geografía, en sus seminarios se conocían las nuevas corrientes geográficas, pues los profesores, algunos de ellos con posgrados en el extranjero y otros que venían del extranjero como profesores visitantes, traían consigo la vanguardia de las corrientes geográficas, como el humanismo, el existencialismo, la fenomenología, el estructuralismo y el marxismo o neomarxismo, entre otras; vale la pena resaltar que normalmente los estudiantes del posgrado ya tenían, de alguna manera, tendencias hacia algunas de esas corrientes, pero las nuevas lecturas y textos propiciaron diálogos y debates muy interesantes y respetuosos, que posibilitaron un intercambio de ideas y un entendimiento y comprensión de las inquietudes ideológicas, filosóficas y académicas en los estudiosos de la geografía con lo que podemos afirmar que, para los ochentas, se retroalimentó ampliamente el espectro humanístico dentro del *ethos* del geógrafo mexicano, o por lo menos el de la UNAM, algunos nos dimos cuenta que las preocupaciones acerca de la naturaleza de la disciplina, no se debían a deficiencias en nuestra preparación en la licenciatura, sino que inquietaban por igual a muchos geógrafos de otras latitudes, entre otras cosas se apreciaba el debilitamiento del positivismo en geografía, o por lo menos dentro de la geografía humana. Se inició lo que se dio en llamar el "pensamiento geográfico" como una integración del contexto filosófico, histórico, político-ideológico y teórico-metodológico en que se desarrolla la geografía.

[1] Droysen, *apud* Ortega, 1987.

El pensamiento geográfico rescató, entre otras cosas, el proyecto científico, ético, estético e incluso político-ideológico dentro de la tradición geográfica moderna. Por fortuna, estas nuevas tendencias y debates permearon hacia la licenciatura, de tal manera que el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Geografía de la FFL, que entró en vigor en 2009, las tomó en cuenta y se encuentran enmarcadas en nuevos cursos y seminarios.

El nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Geografía. Hacia nuevos horizontes

Para mediados de la década de los ochentas se comenzó a plantear la necesidad de adecuar el plan de estudios vigente a las nuevas necesidades del país y la nueva realidad mundial, idea que se reforzó a inicios de los noventas, en que se formó una primera comisión al respecto y la cual fue renovándose en varias ocasiones, ahí se reflejaron tensiones, conflictos y diferentes perspectivas en torno a qué, para qué y cómo enseñar la geografía. Particularmente se reflejaban las inquietudes de estudiantes, que de alguna manera respondían al esquema de "que ser joven y no ser revolucionario es una contradicción" frente a "la vieja guardia" de profesores representantes de la geografía clásica, calificados en esos momentos como "tradicionalistas" y "decimonónicos"; a pesar de todo, llegó el momento de sentarse en la misma mesa y tratar de conciliar posturas, para los primeros era obvio que había que reforzar el nuevo plan con bases epistemológicas más sólidas, que incluyeran de manera clara posturas ideológicas y filosóficas, bajo un "nuevo paradigma" renovador de la enseñanza de la geografía, por lo que asignaturas de corte monográfico-regional, así como las de carácter didáctico (que parecían haber caído en el marasmo de la geografía memorística), debían desaparecer o quedar de manera optativa, en menor medida, también la geografía física y sus subramas, fueron vistas, en sí mismas, con el recelo de no servir a los intereses sociales, y algo similar pasó con la cartografía que, con la revolución tecnológica, se había automatizado rápidamente y había dado lugar, entre otras cosas, a los sistemas de información geográfica, muy útiles para la explotación de los recursos

naturales, las localizaciones industriales, empresariales y comerciales, o la planeación turística, o sea de la nueva realidad neoliberal, pero poco o nada utilizados para la búsqueda del bienestar social. Como sea, las dosis de pragmatismo, improvisación, autodidactismo y *statu quo* y autocomplacencia en que había caído parte del profesorado dejaban ver la falta de coherencia académica y social de la Licenciatura en Geografía de la FFL (fase narcisista, tercera y última del ciclo mítico de la vida, por lo que tenía que renacer el ave Fénix).

Los miembros de la comisión del nuevo plan de estudios tuvieron que buscar fórmulas de conciliación, y hasta en algunos casos ceder, pero al fin se logró culminar un nuevo proyecto académico para la geografía que en 2005 fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la Facultad y, que ya para 2009, entró en vigor.

Del perfil del egresado, vale la pena destacar, respecto de los rubros de conocimientos, actitudes y aptitudes, lo siguiente:

- Describir, analizar e interpretar las condiciones fundamentales de los procesos que ocurren en el espacio geográfico y plantearse alternativas para futuros cambios que beneficien a la sociedad y su entorno, con el fin de lograr un mejor ordenamiento territorial.
- Poseer un espíritu de apertura ante la realidad mundial, las diferencias entre los espacios nacionales y/o sectoriales, regionales, locales, urbanos y rurales.
- Mostrar sensibilidad frente a los problemas ambientales y sociales.
- Emprender acciones para la conservación de los recursos naturales.
- Mantener una postura ética geográfica frente a las relaciones entre espacio, naturaleza y sociedad.

Respecto de las aptitudes:

- Desarrollar la percepción espacial, el conocimiento del territorio y la identidad del hombre con su medio.
- Transmitir la herencia cultural propia y fomentar el respeto hacia otras culturas.

– Fomentar una conciencia espacial que permita al individuo desempeñar la función que le corresponde en el mundo actual.

Como se puede apreciar, ideas como beneficio social, mejor ordenamiento territorial, espíritu de apertura, sensibilidad, postura ética, percepción espacial, identidad del hombre, herencia cultural, respeto hacia otras culturas, entre otras, son dignas de encomio. En lo general se puede concluir el sentido humanista y de respeto hacia la naturaleza, del que se ha insistido en este ensayo y del que, consideramos, la enorme mayoría de los geógrafos estará de acuerdo.

El ideario manifiesto para el perfil del egresado de geografía, su renovado *ethos*, tendrá que enfrentar, por desgracia, la dura realidad en que vivimos, el neoliberalismo y la globalización, la narcopolítica, la corrupción y, en general, el Estado fallido (en su, ya muy manifiesta, fase narcisista), con sus decisiones verticalistas que vienen desde las cúpulas de poder y no de las necesidades sociales y que, por lo mismo, bloquean la intervención social del geógrafo.

El *ethos* del historiador

LUCIANO CONCHEIRO SAN VICENTE
Colegio de Historia
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Conseguir aquellos papeles había sido un genuino problema. Tardé más de dos semanas. Nadie sabía bien a bien dónde se ubicaba el archivo de la Cátedra Simón Bolívar de la Universidad de Cambridge. Ésta había sido creada a finales de los sesentas por el gobierno venezolano (y fondos de la compañía petrolera Shell) con el objetivo de que connotados intelectuales latinoamericanos dieran clases en la prestigiosa universidad británica. Los más importantes intelectuales de América Latina (entre ellos Octavio Paz, Fernando Henrique Cardoso, Mario Vargas Llosa y Carlos Fuentes) la habían ocupado, pero parecía que nadie tenía claro qué se había hecho con los documentos generados por ellos.

El historiador David A. Brading vive junto con Celia Wu, su esposa, quien también es historiadora, en una casa con un vasto jardín en las afueras de Cambridge. Los visité un día soleado. Su nieto jugueteaba en el jardín. Nosotros nos sentamos en una mesa cerca de él. Comimos cacahuates enchilados y bebimos una botella de vino. Conversando con ellos es que surgió la idea de escribir un breve texto sobre la Cátedra Simón Bolívar y, particularmente, sobre la estancia en Cambridge de los mexicanos que la habían ocupado. Para eso es que había empezado a buscar aquellos papeles.

Yo no los encontré. El hallazgo se lo debo a la secretaria del Centro de Estudios Latinoamericanos. Los papeles estaban en un alto archivero en una esquina de su oficina. Había sucedido un fenómeno frecuente, que Edgar Allan Poe describió como una sutileza insuperable en su cuento "La carta robada": el objeto buscado era tan visible, estaba tan a la mano, que se había vuelto invisible.[1]

[1] Edgar Allan Poe, "The Purloined Letter", *The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe*. Nueva York, The Modern Library, 1938, pp. 208-222.

La secretaria me escribió un correo avisándome que los había encontrado e inmediatamente fui a su oficina. Poco a poco fue apilando una torre de carpetas en una mesa para que yo pudiera revisarlas de la única forma en que se puede trabajar en los archivos: pausadamente y con incólume paciencia. Vi por encima los lomos de las carpetas: una de Carlos Fuentes, un par de Enrique Florescano, ninguna de Octavio Paz. Tal vez porque era la más breve decidí comenzar por la de Fuentes. Hojeaba fojas sin encontrar nada significativo: papeleo administrativo, cuentas de luz, calefacción y agua, invitaciones a cenas.

Pasó el tiempo. Comenzaba a aburrirme cuando vi *esa* carta. Estoy seguro que estaba dirigida a Carlos Fuentes, pero no logro recordar el remitente. El contenido no importa y tampoco importó. Lo que me capturó fueron sus márgenes, en los cuales se repetía decenas de veces, con pueril tenacidad, una misma firma: Natasha Fuentes. Conocía la triste historia: sabía que Natasha, la hija de Carlos Fuentes y Silvia Lemus, había fallecido sin haber cumplido siquiera los treinta años. Aun cuando nunca la conocí, ni creo haber visto alguna fotografía suya, al ver su firma la imaginé. Vi a la niña que fue. Vi a la niña que fue apropiándose del primer papel que encontró en la mesa del comedor. Vi a la niña que fue sentarse y practicar insistentemente su firma. Vi a la niña que fue cansarse tras pasar cuarenta minutos practicando su firma en el comedor. Vi a la niña que fue dejando la carta intervenida justo donde la encontró. Vi a la niña que fue saliendo al jardín a jugar. Los treinta años que me separaban de ese momento desaparecieron de golpe. Natasha, que ya no era, que ya no estaba en este mundo, a la que nunca conocí, de la que yo prácticamente no sabía nada, apareció ante mí: se materializó. Su infantil firma sobre el margen de la carta de su padre, que había llegado a mí de forma azarosa, la evocó repentinamente.

Imposible saber cuánto duró esta experiencia (¿debería decir esa revelación?) puesto que un rasgo esencial de cualquier evocación es que anula la triada pasado/presente/futuro o, para decirlo más claro, sucede fuera del tiempo. Esto no es otra cosa que la experiencia poética, tal y como la entendía Octavio Paz: “el tiempo cronológico —la palabra común, la circunstancia social o individual— sufre una transformación decisiva: cesa de fluir, deja de ser sucesión, instante que

viene después y antes de otros idénticos, y se convierte en comienzo de otra cosa. El poema traza una raya que separa al instante privilegiado de la corriente temporal”.[2] En ese momento, “todo es presencia, todos los siglos son de este presente” —como dice un poema del mismo Paz.[3] Sin saber por cuánto había estado *en otro lugar, en otro tiempo*, volví a mi presente. No volví: fui arrojado en él a la fuerza.

Lo único que me quedó tras este momento de contacto con el pasado, de anulación del tiempo, fue una densa tristeza. Tuve que cerrar la carpeta, recoger mis cosas y regresar a mi casa. Las firmas al margen de la carta me enfrentaron con un hecho inclemente: el tiempo pasa, el tiempo destruye, el tiempo mata. El historiador vive enfrentado a estas tres verdades. Es un ser que siempre está en contacto con lo que ya no es, con la ausencia radical de la muerte. Por ello, el *ethos* del historiador es esencialmente melancólico. Es un ser solitario cuya identidad se halla marcada por el contacto con otros tiempos y, por lo tanto, con la conciencia de su propia mortalidad. Como todo buen melancólico, descubre así el carácter efímero de sus días y de aquello que lo hace ser como es. Sabe que todo termina por desaparecer y mutar. En suma, sabe que la vida, su vida, es algo único (y fugaz). László F. Földényi ha explicado que éste uno de los rasgos centrales de los melancólicos, seres siempre excepcionales: “Quien sobresale ‘debe’ la excepcionalidad a que la vida es algo único (indivisible e inmultipicable); por eso se comprende que tan excepcional regalo no provoque alegría ni una esperanza desmesurada, sino más bien melancolía”.[4] Si se prefiere una referencia literaria, se podría decir que el historiador vive recitando para sí, como mantra, las *Coplas por la muerte de su padre* de Jorge Manrique:

> Nuestras vidas son los ríos
> que van a dar en la mar,

[2] Octavio Paz, “El arco y la lira”, en *Obras completas. La casa de la presencia. Poesía e historia*. México, FCE / Círculo de Lectores, 1991 (Letras mexicanas), vol. 1, p. 190.

[3] O. Paz, “Fuente”, en *Libertad bajo palabra*. México, FCE, 1960, pp. 272-274.

[4] László F. Földényi, *Melancolía*. Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2008, p. 16.

que es el morir:
allí van los señoríos
derechos a acabar
y consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
y más chicos;
allegados, son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.
[…]
¿Qué se hizo el rey don Juan?
Los infantes de Aragón,
¿qué se hicieron?
¿Qué fue de tanto galán?
¿Qué de tanta invención
como trajeron?
Las justas y los torneos,
paramentos, bordaduras
y cimeras
¿fueron sino devaneos?
¿Qué fueron sino verduras
de las eras?[5]

El historiador, más que cualquier otra persona, percibe el pasar del tiempo. Mientras que el resto de los individuos puede evadir ese lúgubre hecho, olvidarlo (u obviarlo) con sus actividades cotidianas, la actividad misma del historiador es su confirmación. Historiar es un permanente *memento mori*, un recuerdo de la fugacidad de la existencia. Dicho de un modo más claro: el historiador no puede escapar de la perenne constatación de que el tiempo transcurre, que la muerte se acerca, porque su trabajo consiste precisamente en hacer volver evidente eso.

[5] Jorge Manrique, *Coplas a la muerte de su padre*. Ed. de Amparo Medina-Bocos. Madrid, Edaf, 2003, pp. 69 y 95.

Al igual que los melancólicos, el historiador cuestiona absolutamente todo: es un escéptico. Sabe que nada permanece y que lo natural no existe, que las convenciones sociales (lo bello, lo bueno, lo correcto, lo verdadero y el resto de categorías en apariencia definitivas y universales) existen sólo temporalmente. Así, en última instancia, siempre termina siendo un relativista cultural; es decir, alguien que asume que las costumbres están amarradas a su contexto histórico. Como Pascal estableció: “Tres grados de elevación hacia el polo echan por tierra toda la jurisprudencia; un meridiano decide de la verdad; a los pocos años de ser poseídas, las leyes fundamentales cambian; el derecho tiene sus épocas; la entrada de Saturno en Leo nos indica el origen de tal crimen. ¡Valiente justicia la que está limitada por un río! Verdad aquende el Pirineo, error allende”.[6]

Para el historiador, de hecho, los absolutos son un invento de raigambre autoritarita puesto que siempre son generados por alguien que quiere mantener el devenir del tiempo fijo —a sabiendas que eso nunca ha sucedido ni sucederá. El historiador puede, acaso mejor que nadie, aceptar estoicamente la temporalidad (léase mortalidad) de las cosas y, mejor aún, logra observar que el cambio es positivo. Las palabras de Nietzsche se vuelven mandato: “aborrezco las costumbres duraderas y me parece que se acerca un tirano […] En el fondo del alma hasta siento agradecimiento hacia las flaquezas físicas, hacia las enfermedades, hacia todo lo que tengo de imperfecto, pues ello me proporciona cien salidas por donde huir de lo permanente”.[7]

Cuestionarlo todo y asumir la relatividad de las costumbres lleva al historiador a un peculiar desarraigo, puesto que se da cuenta de que incluso sus propios valores son históricos. Suena sencillo, pero no lo es: el darse cuenta que uno no tiene la verdad final, que todo aquello que rige nuestras vidas es temporal e inestable, no puede ser recibido más que como una noticia triste. Por otra parte, esto mismo hace que los

[6] Blaise Pascal, *Pensamientos.* Madrid, Cátedra, 1998, sección IV.

[7] Friedrich Nietzsche, *La gaya ciencia.* Trad. de Pedro González Blanco y Luciano de Mantua. Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, 2003 (El barquero, 10), p. 164.

historiadores no puedan tomarse completamente en serio: la duda nunca desaparece y, con ella, tampoco la posibilidad de reírse de uno mismo.[8]

El historiador está más cerca del vidente que de cualquier tipo de científico social. Los sociólogos, economistas y politólogos se encargan del momento presente, de lo que está *siendo*, mientras que el historiador siempre lidia con lo ausente, con el pasado. Los videntes trabajan con el futuro, la otra esfera de lo ausente. Pasado y futuro están hermanados en la medida que son tiempos que no son. En última instancia, es por ello los historiadores y videntes se dedican a lo mismo: evocar, recrear, inventar.

El historiador es fundamentalmente un lector. Para acercarse al pasado sólo tiene una fórmula: leer —entendido en el amplio sentido del término. Debe leer documentos, monumentos e imágenes. Más claramente: tiene que leer los rastros del pasado. Su lectura, sin embargo, tiene un rasgo característico: es una lectura activa y creativa. Tras leer, tiene que imaginar y recrear. Necesita, pues, de la imaginación histórica (el concepto es de Collingwood).[9] Con esto es que puede *recrear* el pasado, porque el pasado deja exclusivamente rastros incompletos y dispersos. El historiador debe recogerlos, leerlos e imaginar —debería decir *inventar*— las conexiones y detalles.

Hay que subrayarlo: el historiador no lo inventa todo. Los objetos que lee, que usa como pretexto y fuente para sus recreaciones tienen dentro de sí ciertos elementos del pasado, los cuales terminan convirtiéndose en la materia prima de su creación. Encuentro la mejor explicación del porqué sucede esto en *A la busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust:

> Ciertos espíritus que aman el misterio quieren creer que los objetos conservan algo de los ojos que los miraron, que los monumentos y los cuadros sólo aparecen ante nosotros bajo el velo sensible que les

[8] Luciano Concheiro y Ana Sofía Rodríguez, "Ser intelectual o reírse de uno mismo", en *Nexos* [en línea]. 15 de octubre, 2013. <http://larotativa.nexos.com.mx/?p=192>. [Consulta: 11 de enero, 2015.]

[9] R. G. Collingwood, "The Historical Imagination", en *The Idea of History*. Oxford, Universidad de Oxford, 1946, pp. 232-249.

> tejieron durante siglos el amor y la contemplación de tantos adoradores. [...] Es que las cosas —un libro bajo su tapa roja igual que las demás— tan pronto como las percibimos se convierten en nosotros en algo inmaterial, de igual naturaleza que todas nuestras preocupaciones o nuestras sensaciones de aquel tiempo, y se mezclan indisolublemente a ellas. Tal nombre leído en un libro en otro tiempo contiene entre sus sílabas el viento rápido y el sol brillante que había cuando lo leíamos.[10]

Si creemos esto, como lo deben creer como principio *a priori* los historiadores, los objetos —las fuentes primarias, las llamamos comúnmente— son puertas que nos permiten traspasar nuestro tiempo y transitar hacia tiempos extintos. No tendríamos pasado sin las huellas que ha dejado en nuestro presente. Necesitamos los objetos para tener pasado. Ésta es la razón por la cual los historiadores tienen un fetiche por los objetos, en especial por los papeles puesto son lo que más fácil pueden interpretar. Los necesitan: sin ellos no tendrían razón de ser.

Habría que matizar la aseveración anterior. Ciertos historiadores escapan del fetiche por los objetos. Los historiadores que investigan y se dedican a la producción de obras historiográficas precisan de los objetos, pero aquellos dedicados a la docencia y la difusión no lo hacen. Éstas son, casi sobra decirlo, categorías analíticas, y en una misma persona —aunque no es común— pueden entremezclarse las tres; es decir, un mismo historiador puede ser investigador, docente y dedicarse a la difusión de la historia.

Si bien en términos teóricos lo anterior es posible, lo cierto es que en términos prácticos rara veces sucede. La razón no es la incapacidad intelectual o la falta de voluntad de los historiadores, sino la configuración de su mercado laboral. Me explico: el mercado laboral de los historiadores —hasta ahora— está enormemente restringido y se encuentra acotado a unas cuantas instituciones y empresas. Cada una de esas instituciones y empresas tiene sus propias dinámicas, por no llamarlas lógicas, que determinan y configuran el quehacer del historiador

[10] Marcel Proust, *A la busca del tiempo perdido. El tiempo recobrado*. Ed. de Mauro Armiño. Madrid, Valdemar, 2005, vol. III, p. 765.

que ahí trabaja. Pasemos a analizar casos concretos. Uno de los espacios en los que puede incorporarse el historiador es en la academia. Ahí, por ejemplo, se privilegia la investigación y la docencia, pero la difusión es menospreciada. Por ello, los historiadores académicos generalmente no se dedican a la difusión de la historia (existen, por supuesto, honrosas excepciones). Por otra parte, están los que se incorporan a las instituciones de educación básica y media. Ellos se dedican exclusivamente a la docencia y no tienen ningún incentivo ni posibilidad material para dedicarse a la investigación o la difusión. Además, se encuentran aquellos que se incorporan a instituciones dedicadas a la divulgación de la historia (museos, medios de comunicación masivos, centros culturales). Ellos, en general, están totalmente desvinculados de la docencia y, en ciertos casos, incluso de la investigación.

Como puede verse, es una cuestión material, emanada de la configuración existente en cada uno de los espacios en los que el historiador puede incorporarse al ámbito laboral, lo cual determina la separación tajante entre los distintos campos de formación del historiador. Idealmente, cada historiador debería, de una forma u otra y en distintos grados, lograr cultivar la investigación, la docencia y la divulgación en tanto cada una se enriquecerían entre sí. Sin embargo, el mercado laboral imperante privilegia la especialización y la división del trabajo en aras de una optimización de la producción (sea investigación, docencia o difusión). ¿Cómo revertir tal proceso? Dejando de lado las soluciones radicales que pasen por el desmantelamiento de la lógica capitalista que rige el mercado laboral existente, lo que podemos hacer es insistir en la importancia del diálogo entre las distintas facetas del historiador. Nuestro deber sería enfatizar que un historiador será mejor si logra serlo de manera cabal: investigando y escribiendo, formando a otros en el salón de clases y divulgando su conocimiento.

Quisiera ahora dar un salto y pasar a un tema más concreto que nos concierne directamente: la formación del historiador. ¿Cómo se cultiva el *ethos* que describí en las páginas anteriores? ¿Cómo se forma a un historiador? ¿Cómo se enseña a ser historiador? Antes que nada, habría que decir que sólo un historiador puede enseñar a ser historiador. No hay otra forma. Es una cuestión de aprendices y maestros, como

cualquier oficio. Al no haber reglas fijas ni procedimientos establecidos para hacer historia, lo que se aprende son técnicas y atajos.

Pero lo más importante que debe inculcarse en alguien para que se convierta en historiador es la sensibilidad propia del historiador, que no es otra cosa que una forma particular de entender la realidad y el devenir temporal que gira alrededor de un concepto: la conciencia histórica. ¿Qué es esto? La idea de que el tiempo pasa, que nada es estático y que por ende todo debe ser leído tomando en cuenta su contexto y, además, que las cosas se explican históricamente. Los historiadores parten de ese presupuesto básico: la naturaleza de todo se explica por su desarrollo, esto es, por su historia. Ésa es la razón de por qué voltean al pasado: en él creen que está la respuesta de todo. Es en esto en que el psicoanálisis y la historia están hermanados.

Hay que enfatizar que los maestros no necesariamente deben estar vivos. Incluso me arriesgaría a decir que en muchas ocasiones los mejores maestros están ya muertos. Uno puede aprender escuchando a un historiador, pero también leyéndolo. A fin de cuentas, uno siempre aprende imitando. Los primeros pasos de cualquier historiador son imitar a otro. Es imposible contar cuántos historiadores han comenzado a escribir queriendo copiar a los mejores: Tácito, Gibbon, Hobsbawm. Y posiblemente ésta sea una de las más útiles formas de volverse historiador: leyendo historiografía y queriendo imitarla. Al escribir, los historiadores siempre tienen en mente —consciente o inconscientemente— a sus maestros, a los que más admiran y a los que le deben lo que son.

En suma, podríamos entonces decir que lo que necesitan los historiadores para formarse como tales son sencillamente libros y más nada. Son esas raras máquinas que llamamos libros los que sirven para aprender a historiar. Por ello, ante todo, el historiador en formación precisa de bibliotecas: son su entorno natural; ahí es donde mejor aprende. No es que las clases no sean importantes, pero son secundarias. En las bibliotecas es donde el historiador en ciernes entra en contacto con los mejores maestros y el peso —literal— de la historia, en ellas encuentra el pasado (o mejor dicho: se encuentra con el pasado) y forja la sensibilidad propia del historiador. Se necesitan no sólo bibliotecas

sino buenas bibliotecas. ¿Qué quiero decir con esto? Se necesitan bibliotecas que tengan ediciones de los clásicos y, al mismo tiempo, los más recientes libros; bibliotecas limpias, ordenadas y bien clasificadas; bibliotecas cómodas, con espacios adecuados para leer: bien iluminados y agradables, con asientos adecuados; bibliotecas con saludables cafeterías y baños cómodos; bibliotecas con bellos jardines en los cuales tomar un descanso y fumar un cigarro (en suma, bibliotecas donde uno pueda prácticamente vivir). Además, hoy día, se necesitan bibliotecas digitales. Las bibliotecas tradicionales deben estar enriquecidas con amplias bases de datos, una óptima con conectividad y los más avanzados dispositivos digitales. Recapitulo entonces: lo que el historiador en formación necesita no son exclusivamente bibliotecas, sino también computadoras.

La mejor forma que existe para evaluar el aprendizaje de la sensibilidad del historiador es mediante pruebas escritas. Para ser más concretos: probando que los alumnos sepan hacer historia, o lo que es lo mismo, escribir historia. Lo más frecuente, por eso mismo, son los trabajos finales en los cuales se les pide a los estudiantes hacer una investigación histórica relacionada con la clase en cuestión. Sin embargo, en lo personal, creo que deberíamos implementar cada vez más evaluaciones orales. Si bien es cierto que la comunicación escrita es central en términos de creación de productos de investigación, la oralidad también lo es para otros aspectos. Por ejemplo, docencia sin oralidad no existe. El profesor es siempre, y sobre todas las cosas, un conversador. George Steiner dice al respecto: "el verdadero pensador, ante todo el auténtico pedagogo, depende del habla cara a cara, de la dinámica exclusivamente enfocada de la alocución directa para unir la pregunta a la respuesta, y de la viva voz para la viva recepción".[11]

En suma, debemos preocuparnos por formar a los estudiantes para que puedan expresarse oralmente de forma efectiva. La difusión de la historia, por dar otro ejemplo, también descansa en la oralidad. ¿Quién se atrevería a pararse frente a una cámara de televisión o tras un micrófono sin estar seguro que sabe expresarse oralmente? Por ello es central

[11] George Steiner, *Heidegger*. 4a. ed. Trad. de Jorge Aguilar Mora. México, FCE, 2013, p. 17.

reforzar las habilidades de expresión oral de los historiadores en ciernes. No podemos dejarla de lado.

Para cerrar, quisiera reflexionar en torno a la diferencia existente entre el historiador formado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y aquellos formados en otras instituciones educativas. Un elemento central que no podemos obviar es que nuestra Facultad es el lugar más antiguo en donde se enseña de forma profesionalizada el quehacer del historiador. Existen lagunas documentales que dificultan establecer de manera precisa tanto las fechas como el funcionamiento del otorgamiento de grados y títulos en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. Sabemos que el 20 de enero de 1928 se aprobó, en el Consejo Universitario, un nuevo plan de estudios en el cual se establecieron las secciones de Filosofía, Ciencia e Historia y se especificaba que se otorgarían grados de licenciado, maestro y doctor.

Gloria Villegas confirma esta información y cita el "Informe que rinde el secretario general de la Universidad Nacional, sobre las labores desarrolladas en la misma, durante el mes de febrero de 1927", en el cual se dice que se estableció la organización para que los estudios "de las disciplinas filosóficas y científicas, históricas y literarias" quedaran "sistematizados […] de manera que puedan otorgarse grados de licenciado, maestro y doctor en cada una de esas ramas del saber".[12]

Tenemos conocimiento de que, siguiendo este plan, el 19 de agosto de 1929 Rubén L. Escobar obtuvo la Licenciatura en Historia. No sabemos cuál el título de su tesis, pero sabemos que fue aprobada con un jurado en el que estuvieron presentes Pedro C. Sánchez y José Luis Osorio Mondragón. Sin embargo, a finales de ese mismo año, se aprobaron un par de documentos en el Consejo Universitario que invalidaron los grados de licenciatura otorgados por la Facultad de Filosofía y Letras. Por esas mismas disposiciones, aquellos que tenían un título de la licenciatura otorgado por la Facultad y cumplían ciertos requisitos podían seguir una serie de pasos y obtendrían el grado de maestro o

[12] *Vid*. Gloria Villegas, "Bajo el signo de Atenea", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. Pres. de Juliana González. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994, p. 176.

doctor. Libertad Menéndez Menéndez señala que fueron cerca de cincuenta personas las que siguieron estas disposiciones.

La desaparición oficial del título de Licenciado en Historia se dio con la aprobación del nuevo plan de estudios en el Consejo Universitario el 10 de marzo de 1931. En éste, se establecieron los grados de maestro y doctor en Ciencias Históricas (Historia y Antropología). Más tarde, en 1939, se aprobaron unas *Disposiciones*, en las cuales se modificó la existente sección de Ciencias Históricas para dar lugar a una nueva sección y se comenzó a otorgar grados de maestro y doctor en Historia Antigua y Medieval, en Historia Moderna y Contemporánea y en Historia de México. De 1943 a 1951 la Facultad funcionó tan sólo realizando ligeros ajustes a lo aprobado en 1939.[13]

Existen lagunas documentales que vuelven —al menos por ahora— prácticamente imposible reconstruir con precisión la historia de los planes de estudio en historia. Más allá de eso, lo que aquí nos importa es que desde hace más de ochenta y cinco años se educa a historiadores en esta institución. Es, por lo tanto, la institución con más historia del país. Esto condiciona, configura a los historiadores en las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: tienen tras de sí una enorme tradición. Es nuestro deber, el de todos los que formamos parte de ella, mantener dicha tradición vigorosamente viva.

[13] La información se obtuvo íntegramente de "Informe que rinde el secretario general de la Universidad Nacional sobre las labores desarrolladas en la misma, durante el mes de febrero de 1927", en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, p. 19; Gloria Villegas Moreno, *op. cit*., p. 176, 183; Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras,* pp. 113 y ss.

El *ethos* de los latinoamericanistas, algunas consideraciones

GUILLERMO FERNÁNDEZ AMPIÉ
Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Reflexionar en torno a cuál es o cuál debería ser el *ethos* de estudiantes y futuros profesionales del Colegio de Estudios Latinoamericanos en los nuevos tiempos que nos corresponden vivir nos obliga a retomar el debate y los aportes realizados por los colegas que abrieron este camino y los que han venido después. Se trata de un tema que no puede agotarse en pocas líneas, además de que las propias circunstancias del mundo, impredecibles y constantemente cambiantes, obligan a revisar de modo periódico.

De esta manera, antes de responder cuál es, debe o debería ser el *ethos* del latinoamericanista, es imprescindible contestar primero cuál ha sido el de las generaciones anteriores. Más aún, conviene también cuestionarse qué es lo que soñaban, practicaban, aspiraban y esperaban de la carrera, de sí mismos y de la propia vida. ¿Cuáles fueron sus expectativas y sus realizaciones? Es importante dejar sentado que no es ni será con exactitud lo mismo el *ethos* del estudiante latinoamericanista de hace treinta o más años, que el del o la joven que cursa la licenciatura en nuestros aciagos días. Son necesarias nuevas precisiones, aunque también resulta evidente que existe una constante, ciertos elementos que se encuentran presentes en todas las generaciones.

Por otra parte, cualquier respuesta a tal cuestión presenta una disyuntiva. Por un lado está lo que se consideraba debían ser el sentido, los propósitos y la práctica latinoamericanista según los fundadores, primeros docentes y primeras generaciones de la carrera. En otro flanco, debemos también considerar —y lo más probable es que resulte difícil comprobarla— cuál era o fue en la *praxis* cotidiana concreta de esas generaciones. En cierto sentido es el mismo dilema al que nos enfrentamos hoy. Podemos entonces responder, por una parte, según lo que

consideramos como cuerpo colegiado, como institución; pero también, y en esto radica ahora una de las complejidades del asunto, debemos considerar cuál es la práctica concreta, el pensar, el sentir y hacer de los jóvenes estudiantes latinoamericanistas. A ello se sumaría un ejercicio mucho más complejo: conciliar ambas perspectivas.

Por consiguiente, dado que podemos enfocar nuestro tema desde dos perspectivas y de dos formas: desde un punto de vista exclusivamente teórico, y quizás más sesgado hacia la visión de las autoridades y los docentes del Colegio; o bien por medio de un ejercicio empírico que nos permita una aproximación más o menos acertada de la visión, inquietudes y prácticas de los estudiantes. Como el espacio es limitado, trataré de ofrecer una perspectiva de conjunto, aunque sea como una propuesta general, aventurando también una respuesta a las interrogantes expuestas en el segundo párrafo.

En mi opinión, pueden distinguirse tres momentos diferenciados en el transcurso y desarrollo del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Un primer momento comprendería los años que corren desde que se fundó la carrera a finales de la década de los sesenta, y llegaría hasta principios de los años ochenta, cuando ésta cumplió veinticinco años. En ese entonces se hizo uno de los balances más completos que conozco. Un segundo momento inicia a mediados de los años ochenta del siglo XX, después de la conmemoración del primer cuarto de siglo, y concluiría en el año 2000. Este periodo estuvo enmarcado por el fervor revolucionario que se vivía en torno a las luchas guerrilleras centroamericanas y por el estupor ante el derrumbe de las ilusiones más progresistas en las diversas partes del mundo, y por la crisis que sufrió la propia Universidad durante la huelga estudiantil.

El tercer momento va precisamente desde el año 2000, una vez superado el conflicto en nuestra Máxima Casa de Estudios, hasta el presente. Es la época que ahora vivimos. Se trata de un periodo en el que, si bien no han desaparecido las inquietudes de los jóvenes respecto de la transformación profunda de la sociedad, pareciera que no siempre es ése el principal objetivo de sus esfuerzos.

Para todos y cada uno de tales momentos debemos considerar cuál era lo que yo denomino el “horizonte utópico” de quienes ingresaban

a la carrera. Lamentablemente no se ha podido realizar un trabajo de campo que permita conocer la opinión de los primeros egresados, esfuerzo en cuya dirección dio sólidos pasos el recordado profesor Rafael Campos. Sin embargo, considero que es posible, por el momento y el contexto histórico, determinar por lo menos algunos rasgos de ese horizonte utópico de los latinoamericanistas en cada uno de dichos lapsos.

En los primeros años de la carrera se consideraba a tales estudiantes como una suerte de portadores de la conciencia latinoamericana cuya principal labor era la de contribuir a la realización del anhelado sueño de la integración de los países de América Latina.[1] El objetivo era, pues, estudiar y conocer América Latina para integrarla "desde la cultura". La filósofa peruana María Luisa Rivara de Tuesta, en un artículo que comparte idéntico título a un texto del doctor Leopoldo Zea, publicados ambos en el mismo número del *Anuario de Estudios Latinoamericanos* de 1979, lo expresaba de la siguiente manera: "no poseemos un cabal conocimiento sobre nuestra América. Esto debe ser rectificado, procurando, a través de los estudios latinoamericanos, una visión auténticamente latinoamericana sobre nuestra realidad cultural y humana que nos da un horizonte de ideas, teorías y valores, desde los cuales nuestra realidad pueda concebirse como una auténtica unidad cultural".[2]

La integración y unidad del subcontinente fue entonces una suerte de *leitmotiv.* Su importancia (podría decirse casi obsesión) puede verse reflejada en los índices del *Anuario de Estudios Latinoamerica-n*os, pues fue siempre una preocupación constante.Era una época en la que aún estaban recientes los enormes esfuerzos intelectuales por definir y aprehender la existencia de una identidad latinoamericana, la que se estimaba prácticamente como un hecho, que estaba ahí y que

[1] *Cf.* Leopoldo Zea, "Estudios latinoamericanos e integración", en *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*. México, UNAM, Centro de Estudios Latinoamericanos, 1979, núm. 16, p. 283.

[2] María Luisa Rivara de Tuesta, "Estudios latinoamericanos e integración", en *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*. México, UNAM, Centro de Estudios Latinoamericanos, 1979, núm. 16, p. 348.

sólo había que definirla, conceptualizarla. De ahí también la labor en pro de lo que el doctor Zea denominaba la "integración solidaria y en libertad" de la patria grande, aspiración que se habría mantenido vigente después de la ruptura de los lazos coloniales que integraban a la región y la vinculaban con España. La integración la complementaba y sería la culminación de la convicción de la necesidad de un cambio, de la transformación del papel de subordinación y suministradora de materia prima que se le había asignado a América Latina. Era una necesidad que se veía como una ley histórica que inexorablemente se cumpliría. Así lo habría augurado la Revolución cubana.

Podemos suponer, entonces —y aquí tendremos que especular en otro sentido—, que el *ethos* de los jóvenes latinoamericanistas de esas generaciones se orientaba hacia, y estaba en armonía con, esa aspiración. Estudiaban y estaban comprometidos con conocer América Latina, porque a final de cuentas ellos serían las piezas fundamentales del engranaje que articularía la integración y unidad latinoamericanas. Se preparaban para eso. No obstante, no debemos obviar la salvedad, la posibilidad de que, en la práctica, en la realidad concreta, los estudiantes latinoamericanistas de entonces, o una parte de ellos, tuvieran otras aspiraciones.

La década de los años ochenta, alumbrada por el fuego de los conflictos bélicos centroamericanos y el triunfo de la Revolución sandinista, parecía confirmar las previsiones de que el cambio tan esperado por fin iniciaba. Se estaba luchando para eso, y la revolución social se antojaba a la vuelta de la esquina. América Latina, en diversos grados y maneras, parecía coincidir en la intención de defender el derecho de las pequeñas naciones centroamericanas a construir su propio destino, a contrapelo de la voluntad política y a pesar del disgusto de la hegemonía imperialista, que pareciera destinada "por la providencia a plagar la América de miserias en nombre de la libertad".

El *ethos* latinoamericanista seguía vinculado a la integración, pero ahora también entusiasmaban a muchos otros asuntos con un tinte radical. La hora de la revolución, al menos en Centroamérica, estaba por llegar, o lo parecía. En el sur del continente, los dictadores militares que por largos años habían dominado la escena se batían en retirada, y

los ejércitos nacionales, que fundamentalmente habían servido para reprimir a sus propios pueblos, volvían a recluirse en sus cuarteles. El espacio parecía quedar libre para la democracia o lo que se entendiera por ella. Pero también fue el turno del apogeo de las políticas neoliberales, una que otra invasión estadounidense, la sangría contra la Revolución nicaragüense y la asfixia por la deuda externa.

En algunos países la acción revolucionaria parecía victoriosa, pero la caída del muro de Berlín, la derrota electoral del Frente Sandinista que puso fin al proyecto revolucionario nicaragüense y el posterior desarme de los guerrilleros salvadoreños y guatemaltecos vinieron a demostrar que la rueda de la historia también puede ser cruel y que muchas veces pilla sin miramientos los dedos de quienes pretenden hacerla avanzar en línea recta sin considerar que también marcha caprichosamente por senderos torcidos. Para entonces, la idea de integración, pero sobre todo los esfuerzos e iniciativas concretas en esa dirección, también se habían modificado de manera notable. Se dio prioridad a las articulaciones regionales.[3]

Con la posmodernidad y los cantos alegres por el supuesto fin de la historia —hablo ahora del tercer momento—, la convicción de que en el siglo XXI se estaría construyendo una sociedad justa y equitativa se tornó difusa, si acaso no se desvaneció en el aire. La integración se convirtió en algo que nadie había esperado, ahora subordinada al proyecto hegemónico y mucho más complejo de la globalización. México, más que acercarse a sus pares del sur, parecía ser absorbido paulatinamente, en términos comerciales, por el insaciable vecino del norte. Pero esto tampoco anuló el sueño de una Latinoamérica con mayor dignidad, que dejara de ser el patio trasero del vecino pendenciero del norte, ni disminuyeron las ambiciones por extender los derechos básicos a los que todo ser viviente debería tener acceso. Y siguieron surgiendo nuevas generaciones de latinoamericanistas.

Pero, ¿cuáles son sus esperanzas, sus expectativas, tanto sobre la carrera como sobre su futuro como profesionales? ¿Por qué seleccionaron

[3] *Cf.* Rodrigo Páez Montalbán y Mario Vázquez Olivera, coords., *Integración latinoamericana. Organismos y acuerdos. 1948-2008*. México, CIALC / UNAM / Eon, 2008, p. 8.

esta hermosa carrera? La verdad es que sabemos poco. Sabemos poco, pero podemos decir sin temor a equivocarnos que tanto en los años ochenta —hace más de treinta años— como en nuestros días, buena parte de quienes ingresan a Estudios Latinoamericanos, quizás más que los estudiantes de cualquier otra carrera en esta Universidad, en términos generales, está motivada por profundas inquietudes sociales. Son jóvenes que tienen muy presente entre las preocupaciones que los animan, ocupe un lugar no menor el interés por la realidad tanto de su país como de las naciones al sur de la frontera mexicana.

De ahí que no pretendan simplemente estudiar para lograr un futuro personal mejor. Es decir, estudian no sólo para labrarse un mejor futuro individual, pues sus estudios también tienen el propósito de proveerse de herramientas y metodologías que les permitan comprender y aprehender mejor la realidad social, y así encauzar de modo asertivo su activismo social. Mas esto no quiere decir, de ninguna manera, que en el Colegio de Estudios Latinoamericanos se preparan activistas sociales o políticos. No. Ocurre justo lo contrario. No pocos de los que llegan a Estudios Latinoamericanos, al ingresar al primer semestre, cuentan ya con una considerable trayectoria de activismo social que fueron adquiriendo o desarrollando en sus cursos de bachillerato. Cuando entran a las aulas universitarias llegan también con el propósito de dar continuidad a esa labor, que se fortalece con las reflexiones y conocimientos adquiridos en las bibliotecas y los salones de clase, y no pocas veces confrontados y comprobados en las calles.

Es obvio que también hay muchos estudiantes de Estudios Latinoamericanos que no tienen otro interés mayor que el de culminar la carrera, hacer cursos de posgrado y eventualmente obtener una plaza de académico; es decir, que han delimitado su interés y su proyección social a esta opción, la docencia y quizás la investigación. No pretenden ir más allá del estudio y el conocimiento teórico. Esto también es loable y es también un derecho. Y lo sé porque lo he escuchado en más de una ocasión de viva voz, pero no me parece que sea la norma mayoritaria. Después de todo, es uno de los propósitos de la licenciatura, según quedó establecido en el plan de estudios modificado en 2004: “formar un humanista con conciencia regional, con una sólida

base metodológica en la historicidad, con el aporte fundamental de la filosofía, la literatura y las ciencias sociales, que pueda comprender, producir conocimientos y actuar desde y para la región latinoamericana y caribeña".[4]

En todo caso, me parece que es cada vez más frecuente encontrarse con estudiantes que manifiestan su voluntad de querer vivir y practicar de otra manera, a su manera, la vocación humanista que se trata de pulir en las aulas universitarias. Me voy a permitir citar con generosidad, a modo de ejemplo, a un par de jóvenes que han expresado sin ambages esta reiterada forma de sentir y practicar el humanismo latinoamericanista, vinculado a luchas por justicia social y por una sociedad menos inequitativa. Se trata de un varón y una mujer de las generaciones más recientes, quienes ofrecieron su testimonio en *Horizontes,* la revista del Colegio de Estudios Latinoamericanos (Cela), donde expresan en sus propias palabras lo que he tratado de exponer, brevemente, líneas atrás:

> Me sumo a la infinidad de estudiantes que eligió esta carrera porque *hablaba de todo*, de historia, de literatura, de arte, de política, de economía, es decir, de todo. Lo cual, visto desde ahora, no me parece un dejo de indecisión. Quizás, a lo mucho, de indefinición. Es decir, un presentimiento de que tal vez el mundo podía entenderse desde varios horizontes y que no había motivo para cuajarlo en un solo molde. También la elegí porque hablaba de algo que, al parecer, trataba de nosotros mismos. En tercer semestre todas esas declaraciones cognitivas que íbamos obteniendo y produciendo adquirieron un sentido (un significado y una dirección) bien particular y clarificador: *tenían* que servir para algo. Su función o razón de ser pasó de *conocer al mundo* a *cambiar al mundo*, aquí y ahora, con lo que éramos y con lo que teníamos. De entrada, las discusiones no versaban si podía o no hacerse. De que se podía se podía, porque si todo era histórico como lo habíamos visto desde el primer día de clases, todo podía ser cambiado. Eso se daba por sentado y era una seguridad, por lo menos para los que hablamos en voz alta.

[4] José Antonio Matesanz, Roberto Machuca y Guadalupe Rodríguez de Ita, *Plan de estudios de la Licenciatura en Estudios latinoamericanos*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2004, p. 39.

> No sólo porque estudiábamos algo que se llamaba Estudios Latinoamericanos, sino porque también queríamos construir un mundo nuevo. Nosotros elegimos no heredar casi nada más que la posibilidad y el derecho de tomar la historia con las propias manos. Es decir, el derecho a elegir cambiar al mundo, pero de cambiarlo a nuestra manera. Porque teníamos también bastantes críticas al panteón de héroes que el propio latinoamericanismo quizá oficial había creado.[5]

El otro agrega:

> Una de nuestras preocupaciones debe ser contribuir, a través de los estudios latinoamericanos, al encuentro y desenvolvimiento de las luchas de los pueblos y las sociedades latinoamericanas contra la explotación y la dominación que se vienen dando a lo largo de toda la región. Cada quién encontrará la mejor forma de hacerlo, pero una posibilidad radica en documentar y acompañar esas luchas, reflexionando sobre sus posibilidades liberadoras.[6]

En mi opinión, esas contundentes palabras indican que el latinoamericanista actual, en términos generales, tampoco está pensando que al estudiar esta carrera llenará su bolsillo de dinero, o que una de sus principales aspiraciones sea comprar un coche o algún departamento en el conjunto residencial de moda. Quiero decir con esto —insisto nuevamente que hablo en términos generales— que los estudiantes de Estudios Latinoamericanos no tienen como principal expectativa ubicarse cómodamente en el mercado o puesto de trabajo que ofrezca una empresa o institución, aunque a veces se vean obligados a hacerlo.

Por otra parte, también hay que señalar que los latinoamericanistas comparten mucho de la misma problemática que afecta a egresados y licenciados de otras carreras de las humanidades, como historia, letras,

[5] Angélica Dávila Landa, "De amor y de odio. Los estudios latinoamericanos y yo", en *Horizontes. Revista del Colegio de Estudios Latinoamericanos*. México, enero-julio, 2014, núm. 1, pp. 71-72.

[6] Daniel Ayala, "*Praxis* utópica de los estudios latinoamericanos", en *Horizontes. Revista del Colegio de Estudios Latinoamericanos*. México, enero-julio, 2014, núm. 1, p. 59.

pedagogía o filosofía. En este mundo empeñado en la ganancia inmediata y el lucro mayor, no hay muchas ofertas para pensadores con sensibilidad social. Ésta es una realidad no sólo de hoy, sino que ha estado presente en las últimas tres o cuatro décadas, como se manifestaba ya a mediados de los años ochentas, cuando una de las preocupaciones de quienes dirigían el Colegio era conciliar los programas y planes de estudios del mismo con la necesidad de que los egresados se insertaran en el mercado laboral.[7] De hecho, ahora ello es un problema global, candente en varios países, incluso en naciones industrializadas, como puede inferirse con sólo leer las noticas internacionales que abordan las dificultades que para encontrar empleo enfrentan los jóvenes profesionales españoles y hasta egresados de Harvard;[8] otra prueba de que las cosas no están marchando bien en el mundo (y por ello la necesidad de intentar modificarlas).

La preocupación por insertar a los egresados en el mercado laboral, lógica, comprensible y loable, pareciera no contar hoy con todo el reconocimiento de muchos de los que integran las nuevas generaciones de latinoamericanistas. Y si bien hace falta un ejercicio empírico más exhaustivo, en años recientes y hasta hace pocos meses, he tenido la oportunidad de consultar a mis estudiantes sobre cómo se imaginan en unos cinco años, dónde piensan que estarán trabajando o dónde les gustaría desempeñarse, y en qué, si seguirán una carrera académica o no. Ha sido una especie de encuesta informal para mi propia comprensión de los integrantes de los diferentes grupos a los que me ha correspondido impartir clases. Varias de las respuestas que he recibido me han dejado verdaderamente sorprendido.

Una de las más tajantes que recibí provino de una joven alumna que estaba a punto de terminar sus créditos, excelente estudiante, de

[7] Norma de los Ríos, "Evaluación de los criterios para el establecimiento de los planes y programas. El perfil del latinoamericanista y su relación con el mercado de trabajo", en *Balance y perspectivas de los estudios latinoamericanos*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1985, pp.153-158.

[8] *Cf.* Guillermo Fernández Ampié, "Reflexiones en torno al oficio, la problemática y el beneficio de los Estudios Latinoamericanos", en *Horizontes. Revista del Colegio de Estudios Latinoamericanos*. México, enero-julio, 2014, pp. 63-64.

alto rendimiento. "No estoy estudiando esto para insertarme en el mercado laboral. Lo que menos quiero es insertarme en el mercado laboral", respondió casi como si mi pregunta la hubiera ofendido. Y no se trataba de una joven que tenía ya garantizado su futuro con un sólido respaldo económico familiar. Su opción se fundamentaba en sus propias convicciones. Desde ya había optado por un modo de vida alternativo, con otra lógica y otra ética, muy distinta de la que puede predominar en los pasillos de nuestra Facultad y más allá de los muros universitarios. Y si bien tal respuesta no representa la de una mayoría, tampoco se ha quedado como una excepción. Con diferentes matices, las más de las veces, atenuando la contundencia, he escuchado respuestas similares.

Y aquí quiero regresar de nuevo a la construcción del *ethos* de los nuevos latinoamericanistas, de los que están estudiando en las actuales circunstancias globales. Considero que todos saldríamos ganando si logramos que éste sea una construcción consensuada. Quiero decir, más que pensar en cómo y qué queremos que sean los nuevos profesionistas en Estudios Latinoamericanos, o bien, antes de decidirlo, un primer paso sería dialogar con los estudiantes, con las nuevas generaciones, aproximarnos a sus expectativas y aspiraciones. Aunque sea reiterativo, debo insistir en que en verdad sabemos poco del por qué un estudiante de preparatoria selecciona Estudios Latinoamericanos como su primera opción, aunque no se haya logrado realizar la más óptima difusión de tal licenciatura. No hablo, por supuesto, de quienes quedan y aceptan entrar en la carrera pensando en que será sólo un trampolín para buscar otra nueva opción al año siguiente.

Considerando las circunstancias históricas que nos corresponde vivir ahora, con un mundo plagado de guerras desatadas por evidentes falsedades, justificadas con las mentiras más burdas, con una palpable crisis civilizatoria —como lo revelan esas mismas guerras o la desaparición de los 43 jóvenes de Ayotzinapa o la masacre de 72 migrantes centro y suramericanos en San Fernando, Tamaulipas—, el despilfarro de miles de millones de dólares en misiles y otras armas sofisticadas, o para construir y dirigir una nave que descenderá en un asteroide, mientras se niega o se argumenta que no se dispone de recursos para desconta-

minar un río o reforestar una zona en proceso de desertificación; el *ethos* del nuevo latinoamericanista, si lo pensamos como "la forma de estar en el mundo y de disponerse ante la realidad",[9] no debería diferenciarse mucho, en los aspectos más esenciales, del de los estudiantes de cualquier otra licenciatura y mucho menos de otras carreras y profesiones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Esto es, tener sentimientos de solidaridad y de estar dispuesto a servir y mejorar la vida de quienes nos rodean y no sólo en el ámbito familiar inmediato; es velar por la humanidad en cuanto especie. De lo contrario, dado el derrotero al que hemos empujado al planeta, y no deseo pecar de apocalíptico, es muy probable que en menos tiempo del que podamos imaginar ya no existirá nadie que estudie o dialogue sobre literatura, filosofía, historia o ingeniería o avances tecnológicos, porque parecemos empeñados en autodestruirnos.

Por otra parte, en medio de ese panorama más bien lúgubre, también podemos distinguir destellos alentadores. Pienso, por ejemplo, y disculpen que nuevamente haga referencia a la utopía, pero en eso somos irredentos, en que las posibilidades de integración latinoamericana lucen hoy más fuertes y concretas de lo que lo estuvieron en décadas pasadas. El signo positivo de estas nuevas iniciativas, tengo en mente la Alternativa Bolivariana para Nuestra América y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, es que, a diferencia de las anteriores parecieran no olvidarse de los sectores de la población históricamente marginados y desposeídos.

Entonces, aunque el contexto actual sea diferente, y aunque no haya fe en los paradigmas ni en los referentes políticos de hace cuarenta años, ni en la llegada de un socialismo que como Cristo va a redimir a los pobres, existen elementos similares que marcan una ruptura y a la vez una continuidad en el ser y en el posicionarse como latinoamericanista ante esa realidad.

[9] Juliana González Valenzuela, "Prólogo", en Juliana González Valenzuela y Lizbeth Sagols, eds., *El ethos del filósofo*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Metafísica, 2002, p.7. [Disponible en línea.] <http://132.248.9.9/libroe_2007/0942496/04_int.pdf>. [Consulta: 18 de febrero, 2016].

La gran pregunta es: ¿cómo preparar a nuestros profesionales para lo nuevo que viene, de lo cual no sabemos siquiera qué es ni cómo será? Yo respondería que es fundamental seguir desarrollando el espíritu crítico, la mentalidad abierta y, nuevamente, la sensibilidad social y el compromiso con los más débiles, con "los tristes más tristes del mundo", como se refería un poeta salvadoreño a sus paisanos. Para ello sirve cada uno de los campos de conocimiento que ofrece la carrera: historia, filosofía, literatura, para mencionar sólo algunos. Y la mejor manera de hacerlo es practicándolo nosotros mismos, y practicándolo con los estudiantes, siendo críticos, cuestionadores, inconformes, porque la mejor manera de aprender es precisamente haciéndolo.

Ofrezco algunos ejemplos. La mejor forma de enseñar democracia es siendo democráticos en el salón, estableciendo relaciones horizontales, sin que esto implique la anulación de toda autoridad ni del respeto. La única forma de enseñar la solidaridad y el respeto para cada uno de nosotros es siendo solidarios y respetándonos entre nosotros mismos, sin aceptar imposiciones, pero también sin imponernos. Siendo honestos con nosotros mismos y con los alumnos. No se trata, pues, de transmitir conocimientos como puede pasarse carga de energía de una batería a otra: es alentar ese espíritu de búsqueda, indagación y cuestionamiento.

En este sentido hago mío y propongo ese principio que ofrece Noam Chomsky a los educadores: "La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismo, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar". "El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad",[10] reafirma el reconocido lingüista.

El reto es cómo hacer de la universidad o cómo aprovechar lo que nos ofrece la universidad para preparar a los estudiantes a sobrevivir, a no estancarse ni acomodarse, sino a rechazar y buscar la transformación del sistema del cual la propia universidad es parte integral. Eso sólo podremos lograrlo en compañía de los estudiantes, y por ello es de

[10] Noam Chomsky, *La (des) educación*. Barcelona, Crítica, 2001, p. 29.

vital importancia el diálogo con ellos, evitando el antidiálogo del que nos habla Freire, ese "que implica una relación vertical de A sobre B".[11] Más que a los estudiantes, es a nosotros como docentes a quienes más costará realizar esto. No será fácil, pero debemos intentarlo.

En resumen, si tuviera que sintetizar cuál es la constante del *ethos* del profesional de Estudios Latinoamericanos y cuál debería seguir siendo, diría que los latinoamericanistas han sido y siguen siendo los incansables soldados de una causa que se niega a ser derrotada pese a sus continuos fracasos, y que su disposición siempre es la de seguir aprendiendo y seguir esforzándose por transformar su propia realidad personal, pero también, y sobre todo, empeñándose en transformar la realidad social que afecta negativamente a sus semejantes.

[11] Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Trad. de Lilién Ronzoni. México, Siglo XXI, 2011, p. 103.

El *ethos* del latinoamericanista o apuntes para una introducción a los estudios latinoamericanos de la FFL-UNAM

ROBERTO MACHUCA BECERRA
Colegio de Estudios Latinoamericanos
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

En memoria de Rafael Campos Sánchez,
latinoamericanista incansable

Introducción

En tiempos de crisis social y política, de evaluaciones y certificaciones académicas externas para las universidades, de una "sociedad del conocimiento" como meta, el propósito de "compartir experiencias acerca de la identidad profesional y las formas de enseñanza en la formación profesional de las quince licenciaturas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras",[1] es inmejorable. Sin duda es una magnífica oportunidad para reflexionar junto con estudiantes y colegas sobre nuestro ser y quehacer académico y profesional.

Creo que no está de más iniciar comentando una situación gremial que nos une más allá de generaciones o planes de estudios. Ésta ocurre frente al papá, la mamá o la abuelita, ante la pretendida amorosa o los amigos de la cuadra, pero también frente a los desconocidos con quienes coincides en la mesa de la fiesta de gala a la que fuiste invitado o al posible jefe en la entrevista laboral. "¿Estudias qué? ¿Estudios Latino… qué? Y lo que hemos hecho broma particular es la imaginación para explicar qué son los estudios latinoamericanos. "Bueno, mira —dirá alguno—, metes literatura, filosofía e historia en una licuadora, le das vuelta y esos son los estudios latinoamericanos". La imaginación y seguridad del interrogado permitirán explicaciones más sofisticadas o

[1] María Guadalupe García Casanova,"La formación del *ethos* de las humanidades", en P*rograma de encuentro*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2015, p. 1.

gráficas. Es algo que todos, o casi todos los latinoamericanistas hemos atravesado y que van a atravesar al menos en el corto plazo. Las derivaciones de lo anterior expresan la debilidad de nuestra formación en cuanto a identidad profesional, formas de enseñanza, práctica profesional y lugar social. El licenciado Rafael Campos lo sintetizaba como un problema de despersonalización de nuestra profesión, una personalidad profesional que se deslava antes de concretarse plenamente.

En un intento por contribuir a las posibles respuestas compartimos las líneas que siguen, las cuales exponen algunas reflexiones sobre los estudios latinoamericanos en México, la especificidad de los latinoamericanistas egresados y cuatro elementos que los definen: contemporaneidad histórica, regionalidad, interdisciplinariedad y vocación social.

Aspectos sobre la gestación de los estudios latinoamericanos

Somos de la idea de que los conocimientos son históricos, por lo tanto, los estudios sobre América Latina en general y nuestros estudios latinoamericanos en particular deben entenderse en esa dimensión. A riesgo de esquematizar demasiado, se puede decir que hay dos grandes miradores de estudios sobre América Latina: los exógenos y los endógenos.

Por estudios latinoamericanos exógenos entendemos todos aquellos que, independientemente de las disciplinas de abordaje o los propósitos de estudio, se realizan sobre América Latina, es decir, aquellos realizados principalmente desde fuera, en Estados Unidos, por ejemplo. Por supuesto, antes del siglo XX no hay estudios latinoamericanos, pero sí existe un interés sobre la región que aparecen casi desde su constitución misma. En ese marco y con sus variantes de enfoques en los centros de investigación (preñados de intereses geopolíticos y económicos, aunque también académicos) están los ojos que vieron a la región como Hispanoamérica, Iberoamérica, América Latina o Latinoamérica.[2] Las expediciones botánicas en el siglo XVIII significan

[2] Sobre el tema, *vid*. Arturo Ardao, *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1980.

un gran esfuerzo colonial en la generación de conocimientos sobre la región, para actualizar el inventario de recursos naturales y humanos. Y casi paralelamente con el surgimiento de las nuevas potencias económicas del orden capitalista en el siglo XIX también se requirió de un esfuerzo de ubicación, medición, clasificación, en fin, conocimiento del mundo que se repartían. Esos pueblos "primitivos" y "exóticos" siguieron siendo objeto de atención y estudio, por ejemplo, de orientalistas para el caso de la India.

Son, sin embargo, los Estudios de Área desarrollados en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial los que concretan y definen claramente a los estudios latinoamericanos, así como también a los estudios africanos o asiáticos, por ejemplo. Surgen porque, en la coyuntura de la reorganización posterior a la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos:

> [...] necesitaba académicos capaces de analizar el surgimiento del Partido Comunista Chino con mayor urgencia que académicos capaces de descifrar escritos taoístas; académicos capaces de interpretar la fuerza de los movimientos nacionalistas africanos o la concentración de la fuerza de trabajo en las urbes, más que otros capaces de explicar la estructura de las relaciones familiares en los pueblos bantúes. Ni orientalistas ni etnógrafos eran de gran ayuda en este sentido. Había una solución: entrenar a los historiadores, economistas, sociólogos y politólogos para estudiar lo que estaba ocurriendo en otras partes del mundo. Éste fue el origen de un invento estadounidense —los "estudios de área"— que tuvo un enorme impacto en su sistema universitario (y posteriormente en el del resto del mundo). Pero ¿cómo podía conciliarse lo que parecía ser relativamente "ideográfico" en esencia —el estudio de un "área" geográfica o cultural— con las pretensiones nomotéticas de los economistas, sociólogos, politólogos y ahora incluso ciertos historiadores? Surgió entonces una ingeniosa solución intelectual a este dilema: el concepto de 'desarrollo'.[3]

[3] Immanuel Wallerstein, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. 2a. ed. México, Siglo XXI, 2005, p. 23-24.

Así, el 'desarrollo' se convirtió en la piedra de toque para refuncionalizar académicamente el estudio de las áreas periféricas, no modernas, no desarrolladas. Nos estudian con el fin de conducirnos al desarrollo, para identificar nuestros problemas, limitaciones, en fin, para modernizarnos, para superar cada etapa y alcanzar el desarrollo o, lo que es igual, incrustarnos en el orden económico internacional. El entrenamiento al que se refiere Wallerstein implicó aprovechar una tendencia de revisión de los modos de conocimiento, conllevó el trasgredir los límites disciplinares: las disciplinas que estudiaban a la sociedad, a saber: economía, ciencia política y sociología, que, en esa dinámica, se volvieron insuficientes y formaron fronteras nuevas mediante grupos Interdisciplinarios para focalizar problemas desde los ámbitos hegemónicos. Ahí surgió un tipo de estudios latinoamericanos con fuerza y amplia presencia y trayectoria.

Hay otra vertiente de estudios sobre la región que llamamos endógena y es la que procura verse a sí misma, que pretende, aún atravesada por ecos hispanistas, pero sobre todo nacionalistas, reconocerse como distinta. El estudio de América Latina como región contrastó con el más fuerte y efectivo esfuerzo de construcción nacional en términos ideológicos, institucionales, culturales e incluso territoriales. La atomización postindependentista hizo que la región se desdibujara durante gran parte del siglo XIX, pero nunca desapareció del todo el interés por ella; subsumidas ante la realidad de cotos político-militares circunscritos, la identidad y la unidad regional están presentes y tienen a Simón Bolívar como figura emblemática. Quizá desde los jesuitas expulsados en 1767, luego con Andrés Bello y su propuesta de universidad chilena, hasta los criollos que abogaban por la institucionalización de una universidad latinoamericana a mediados del siglo XIX, pasando también por un José Martí y su clásico texto "Nuestra América" o un José Vasconcelos hispanoamericanista y por la generación de la Reforma Universitaria de 1918, todos comulgan con la idea de región e identidad, en contraste con el nacionalismo supeditado de las nuevas esferas de poder local e internacional. Sin embargo, no había, claro, estudios latinoamericanos, pero sí se puede rastrear un sentido de acción política y de conocimiento, una filosofía política de la educación latinoamericana

que tiene a América Latina o a Nuestra América, como diría Martí, como eje del conocimiento. Pesan más, empero, los estudios nacionales, las historias y literaturas nacionales. Este enfoque es una constante aún hoy.[4]

Conforme se profesionalizan las disciplinas y las coyunturas políticas cambian con la Segunda Guerra Mundial, América Latina se ve inscrita en una nueva dinámica, la ya mencionada del "desarrollo", el cual, en última instancia, apoyaba la reavivación económica estadounidense. En efecto, el interés geopolítico por la región para alcanzar dicho fin, principalmente estadounidense, incide en la concepción sobre ésta por parte de economistas, politólogos y sociólogos latinoamericanos. La generación de estudios sobre Latinoamérica traía la visión exógena al interior de los estudios sobre América Latina hechos en América Latina.[5] Transformar la región en función del modelo de desarrollo impulsado desde fuera, analizar a nuestros pueblos, a sus actores políticos, sus características económicas, ubicar recursos naturales, es decir, identificar los obstáculos para el desarrollo era y quizá es apuntalar esa visión exógena.

Por esta razón la Revolución cubana marcó un parteaguas en los estudios sobre América Latina desde América Latina misma. En esa doble tensión, la del desarrollo y la de la Revolución cubana se ubica la red intelectual articulada por el doctor Leopoldo Zea, desde las humanidades desde fines de los años cuarentas; y también los esfuerzos del doctor Pablo González Casanova, con un enfoque más sociológico, para estudiar América Latina. Por otra parte, en 1957 se fundó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Santiago de Chile, esfuerzo único hasta 1974, cuando las sedes de Flacso se fundan en Argentina (1974), Ecuador (1975), México (1975), Brasil (1989),

[4] Aproximaciones regionales o hemisféricas las hay, pero predominan aquéllas. Se puede ver una muy sintética exposición sobre las historias generales en Ignacio Sosa, "De la memoria a la historia. Los estudios latinoamericanos como disciplina y como comunidad", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (4), núm. 144, octubre-diciembre, 2007, pp. 57-85.

[5] Sobre el desarrollo y en especial sobre la sociología desarrollista véase, entre otros, Arturo Escobar, *La invención del Tercer Mundo*. Caracas, Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2007, p. 74.

Bolivia (1984), Guatemala (1987), Cuba (1988), República Dominicana (1988), Costa Rica (1997), El Salvador (1992), Paraguay (2007), Uruguay (2007) y Panamá (2009).[6] Los estudios históricos sobre Hispanoamérica como pasado iban mostrando limitaciones frente a las exigencias de análisis de una coyuntura compleja generada por las contradicciones derivadas del binomio dictaduras/democracia y el paulatino agotamiento, en nuestro caso, del "milagro mexicano".

Los estudios latinoamericanos en la FFL-UNAM

Los esfuerzos que institucionalizan los estudios latinoamericanos en nuestra Universidad hacia fines de los años sesentas del siglo pasado, no estuvieron exentos de las disputas teóricas y políticas, de la compartimentación disciplinaria frente al *statu quo* de las disciplinas tradicionales. Entonces se fue formando una red intelectual que generó centros de estudios latinoamericanos en varios países de América Latina: Panamá, Venezuela, Argentina, etcétera. Fueron también instituciones encuadradas dentro del desarrollismo, pero que surgieron en el momento histórico de la Revolución cubana y del gobierno de Salvador Allende en Chile. Así, estas dos vertientes, la exógena y la endógena con sus matices y tensiones, a veces más distantes o más cercanas, enfrentadas o convergentes, contribuyeron a la constitución de los estudios latinoamericanos de fines del siglo XX.

En general, institucionalmente los estudios latinoamericanos se encuadraban como cursos de posgrado que se sustentaban en formaciones previas disciplinarias: sociólogos, economistas, antropólogos, etcétera, que se enfocaban desde su disciplina al estudio de la región. Con una idea más estratégica de lo que parece, la concepción de los estudios latinoamericanos planteada por el doctor Leopoldo Zea suponía, inicialmente, la formación profesional o de pregrado en Estudios Latinoamericanos como soporte del posgrado, la investigación y la difusión. Así,

[6] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Chile, "Acerca de Flacso" [en línea]. <http://www.eurosur.org/FLACSO/historiw.htm>. [Consulta: enero, 2015,]

en cuanto a los estudios profesionales seguimos siendo casi únicos, por lo menos en la región. En el caso específico de nuestra Facultad, los estudios latinoamericanos se formalizaron como programa académico con el doctor Zea, en un ambicioso e interesante proyecto que a la fecha se ha desarticulado. Tal proyecto involucraba como unidad a la licenciatura, la maestría y el doctorado; además, como parte integral estaban la investigación y la difusión del conocimiento sobre Latinoamérica. Éste era el modelo y estructura dentro del cual surgió nuestra licenciatura en la coyuntura latinoamericanista que señalamos.[7]

Como han referido en otros foros algunos profesores que participaron en la puesta en marcha de la licenciatura, la Facultad empleó los recursos humanos existentes ubicados alrededor de lo iberoamericano y/o latinoamericano para estructurar un plan de estudios y una planta docente.[8] Creo que, en esa etapa, más que un diseño académico calibrado, realista y con prospectiva laboral para los egresados, con una definición clara de lo que se entiende por estudios latinoamericanos y en consecuencia sin un perfil definido plenamente del egresado, fue la suma de interés, buena voluntad y compromiso por parte de los participantes en una utopía latinoamericanista que se concretaba académicamente. Sin duda, falta más investigación para ubicar mejor el proceso, pero estos rasgos generales son parte de la historia y características que nos gestaron. Profesores mexicanos y latinoamericanos —muchos exiliados— y también de otros países participaron en un programa académico que se veía viable en sí mismo bajo el amplio manto de lo latinoamericano. Más allá del cambio en el contexto sociopolítico de la región y el consecuente retorno de algunos profesores exiliados a sus países, de la ubicación de otros más en dependencias de la UNAM o de otras instituciones educativas, de los reacomodos generacionales en la planta académica, el problema del perfil persistió y cada administración

[7] Sobre la fundación del Cela, *cf*. María Elena Rodríguez Ozán, "45 años del Colegio de Estudios Latinoamericanos. La fundación del Colegio de Estudios Latinoamericanos. La obra y trayectoria de Leopoldo Zea, fundador del Colegio de Estudios Latinoamericanos", en *Universidad Nacional Autónoma de México* [en línea]. México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Estudios Latinoamericanos, 10 de octubre, 2012. < http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3918 >.

[8] *Idem*.

asumió el propio e incorporó personal académico de acuerdo con su concepción. No obstante, coincidieron en la idea de que en Estudios Latinoamericanos podía caber todo y las exigencias del plan 2004 abrieron el cauce para el ingreso de un amplio grupo de profesores, pasando de aproximadamente 70 a principios de la década de 2000-2009, a 130 en su punto más alto después de 2004. En la actualidad, la variedad de perfiles académicos de los profesores, pero más que la variedad la falta de un sentido unificado o convergente de disciplinas lleva a los alumnos a situaciones casi esquizofrénicas: la exaltación de la disciplina de algunos profesores y la descalificación del latinoamericanismo como opción profesional y académica en plena clase, según refieren algunos alumnos. Esta situación conflictúa y frustra a los estudiantes, a veces desde el primer semestre, y se complementa negativamente con abordajes metodológicos y teóricos encontrados o al menos divergentes que alimentan la "todología" con la que nos identifican.

Entender el ser del latinoamericanista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es entender que es un profesional distinto de la mayor parte de sus profesores; es comprender que estamos dentro de una Facultad donde las disciplinas tradicionales son fuertes. En este sentido, la experiencia académica y vital del latinoamericanista es fundamentalmente otra. Por ello es importante hacer una distinción: una cosa es el latinoamericanismo como vocación personal y otra cosa es el latinoamericanismo como profesión. En el primer caso se podría adscribir cualquiera que se interese por América Latina a partir de su formación profesional específica; en el segundo, es un profesional específicamente formado en el conocimiento sistemático de la región y con esa vocación e interés por Latinoamérica. Este latinoamericanista es el que nos ocupa aquí. Es un profesional nuevo y distinto en el "repertorio de las profesiones", como decía en algún momento el doctor Mario Miranda, profesor de renombre en el Colegio.[9] Aquí llegaron alumnos mexicanos y latinoamericanos, pero también de otros países a formarse como latinoamericanistas. Me parece que sin una

[9] Mario Miranda Pacheco, *Sobre el oficio del latinoamericanista. Pláticas y reflexiones*. 2a. ed. México, Cubo Ediciones, 2010, p. 28.

reflexión sistemática sobre el ser y quehacer del latinoamericanista, que es algo necesario para establecer campos teóricos, lenguaje, métodos, etcétera, su formación, producción académica y desempeño profesional tiene un sello particular, una personalidad académica, que lo puede distinguir fácilmente de otros estudiantes y profesionales.

No obstante, tal sello y personalidad se ve opacada por la inercia y la despersonalización de la profesión a que aludimos al inicio. Efectivamente, esa gran dificultad por definir nuestra identidad se muestra también en el trance de titulación y ello deriva del mismo proceso de formación académica. Si uno revisa críticamente los trabajos de titulación encuentra que las tendencias nacionalistas y disciplinarias atraviesan no pocos trabajos. Tampoco han sido pocos los casos donde algún sinodal pregunta: "¿Y qué hace a tu trabajo de Estudios Latinoamericanos?" Las respuestas apenas resultan suficientes luego de exprimir la pregunta frente al sustentante, no porque no esté ese sello definitorio en los trabajos, sino porque no tienen clara su definición académico-profesional. Es más fácil o seguro definirse como historiador, por ejemplo, sin llegar a serlo del todo. Esta situación, sin duda, es un problema y compete tanto a los estudiantes como a la institución (profesores, planes y programas de estudio y autoridades). El problema se ubica, al menos en parte, en el ámbito de la definición del perfil profesional, y me parce que son cuatro características las que se tienen que considerar para esa definición en el actual contexto nacional.

El nuevo contexto sociopolítico

No está de más decir que las primeras eran generaciones más pequeñas y existía un alto grado de deserción, ya que muchos usaban esta licenciatura para ingresar a la UNAM de manera segura y luego poder cambiar a otra. Éramos licenciatura trampolín si se me permite decirlo así. No obstante la desbandada, que se daba regularmente en el tercer semestre, los alumnos que se mantenían en la licenciatura vivieron una coyuntura que se caracterizó por un fuerte tinte latinoamericanista: más o menos entre 1966 y 1989 América Latina pesaba

como realidad sociopolítica viva e inmediata, fueron los años del triunfo de la izquierda en Chile y luego la dictadura y el exilio de muchos en México; de las dictaduras en Brasil, Argentina, Uruguay y Bolivia y de la llegada de los exiliados de esos países que también tuvieron espacio en México; la revolución como realidad en Nicaragua (1979) y luego el asesinato de Óscar Arnulfo Romero en 1980 en El Salvador y la gran ofensiva (1989). Los alumnos de esas generaciones, amén de que eran reducidas, tenían un posible espacio laboral. De hecho, en algún momento el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, llegó a tener un área sobre América Latina que recuperó a algunos egresados.

A contracorriente, los años siguientes vieron un cambio importante: los retornos a la democracia y con ello el regreso de muchos exiliados a sus países, el *impasse* salvadoreño y sobre todo la emergencia del neoliberalismo. En ese contexto, la demanda social de latinoamericanistas se redujo, aunque nunca ha sido mucha; esto es un hecho —pero digamos de paso que la demanda de cualquier humanista tampoco es tanta. La consecuencia es evidente: si no hay un requerimiento social —laboralmente hablando— por nosotros, es débil el referente de autoidentidad y sentido de cuerpo, por lo que no pocos desertan o terminan girando hacia otra cosa. Dejan de ser latinoamericanistas antes de haberlo sido de manera plena. Ya lo hemos dicho y lo han dicho otros profesores del Colegio: la incomprensión sobre nuestro *ethos* en nuestro contexto tiene mucho que ver con las políticas nacionales establecidas desde hace años. Se puede decir que el quiebre, o uno de los quiebres, en el proceso de deslegitimación de los estudios latinoamericanos en este país tiene su hito en 1994 y la firma del TLC. Si existía una visión global dentro del cuerpo cultural del país de tipo eurocéntrico, 1994 simboliza un momento donde se aprieta la tuerca orientando económica, pero también culturalmente, nuestra sociedad hacia Norteamérica. La pertinencia del ejercicio profesional del latinoamericanista hacia temas y asuntos latinoamericanos decae en aras de la inserción en esa región. ¿A quién le puede servir un latinoamericanista en un país que olvidó por un tiempo a América Latina? La

izquierda que en algunos casos tomó el poder en varios países de América Latina nos permite contrastar esta situación.

En efecto, más allá de coincidir o no, por ejemplo, con el chavismo y su transfiguración actual, lo cierto es que ahí América Latina se convirtió en una poderosa idea de fuerza generadora de sentido e instituciones. Hay allá un reconocimiento y una necesidad social de especialistas en América Latina. El latinoamericanismo tiene su propio estatus y no es cuestionado. Desde esa izquierda latinoamericana, América Latina y la unidad de la región son parte de un problema geopolítico, pero también cultural y académico a resolver; ahí los estudios latinoamericanos son una herramienta que requieren para analizar y construir. En Brasil, por ejemplo, está la Universidad Federal de Integración Latinoamericana[10] y en Venezuela hay una nueva generación de académicos en el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, pero continúan también las unidades de estudio de la Flacso y otros centros de estudios latinoamericanos.

Lamentablemente no estamos allá, estamos aquí y ahora. Con todo lo que sea políticamente incorrecto en muchos ámbitos, me parece que en el gobierno actual hay señales diferentes que al menos no omiten a América Latina de la vista gubernamental. Ojo: no estoy diciendo "latinoamericanistas, trabajen para el presidente Peña Nieto", pero, para trabajar con él o para criticarlo ferozmente, América Latina aparece hoy en reuniones con distintas instancias regionales donde México está participando y esto es materia de su trabajo. Tal situación y la experiencia sociopolítica, pero también identitaria y cultural latinoamericana actual, parece que no las estamos viendo ni aprovechando.

El contexto actual nos ha generado un estudiante-egresado latinoamericanista cuyo perfil profesional o identidad no es del todo claro. De esa historia podemos rescatar al menos cuatro dimensiones que constituyen aspectos de nuestra identidad y conforman nuestro *ethos* profesional: contemporaneidad, regionalidad, interdisciplinariedad y vocación social.

[10] Universidad Federal de Integración Latino-Americana (Unila) [en línea]. <https://portal.unila.edu.br/>.

A) Perspectiva interdisciplinaria

Un tópico indisoluble en nuestras reuniones de latinoamericanistas (bueno en las que se lograron realizar), el caballito de batalla, era el de la interdisciplina. Quiero comentar al respecto en tres sentidos. En primer lugar, el profesionista de nuestro Colegio se ha formado desde varias disciplinas (lo básico de historia, filosofía, letras y ciencias sociales), pero, debido a la estructura curricular, no se puede reducir a éstas.[11] Esto nos vincula con ellas, pero también nos distingue de los profesores que nos formaron. La razón es sencilla. Muchos venían de las formaciones disciplinarias tradicionales: abogados como Miranda; filósofos, como el mismo Zea o el maestro José Luis Balcarcel; historiadores como la maestra María Elena Rodríguez o el doctor José Antonio Matesanz; o literatos como el doctor Jorge Ruedas de la Serna, etcétera. La suma de sus valores gremiales tamizó su enseñanza en nuestras aulas. Su experiencia profesional, y también vital, es radicalmente diferente de las de las generaciones estudiantiles que han ingresado a nuestra licenciatura en los tres planes utilizados. En un punto intermedio están otros profesores como el doctor Ignacio Sosa, que va de su disciplina de origen, filosofía, a estudios latinoamericanos. Pero aún ahí, no es la misma experiencia profesional y vital.

No es menor el asunto para los latinoamericanistas. Sin duda, aquella pregunta-broma con la que iniciamos este texto, no existió para aquellos profesores, no tiene sentido porque en trance de ubicarse profesionalmente frente a los demás apelan a que son literatos, antropólogos, historiadores, filósofos, economistas, sociólogos, etcétera: la visión disciplinaria dominante, que en la actualidad se muestra en el posgrado en Estudios Latinoamericanos, a diferencia de otros posgrados, desconocen de modo olímpico la existencia de una carrera antecedente y formulan un posgrado de "formación", lo que eso tristemente pueda significar para un posgrado. Es un dato con el que se tiene que cargar para superarlo.

[11] Para una crítica fuerte a la interdisciplina en el Cela, *cf.* I. Sosa Álvarez, *op. cit.*

El segundo sentido sobre la interdisciplina que quiero mencionar es el de un enorme esfuerzo que realizan los estudiantes para entender de manera menos parcial la realidad. Aún si estudian un "problema" desde una disciplina, ésta siempre trata de ser apoyada por alguna de las otras para una mejor comprensión de él. Pero hay una suerte de perspectiva académica propia, una angustia que deriva de confrontarse con las disciplinas "fuertes", que son fuertes institucionalmente porque cada una se preocupa por sí misma.

En tercer lugar, creo que hay una debilidad en nuestra concepción de la interdisciplina, cuasi como agregado disciplinar y lamentablemente hasta cierto grado reforzado en nuestros planes de estudios. Desde esta forma de conocer, los alumnos se acercan a la producción literaria o de pensamiento, a los sujetos sociales y los procesos históricos, pero son conocimientos inconexos, fragmentados. Reconstituir el todo, darle sentido, es un problema teórico y metodológico que amerita mayores esfuerzos colegiados. Desde mi punto de vista podemos seguir siendo vanguardia académica en este sentido (motivo de orgullo e identidad gremial) si asumimos el sentido original de los estudios latinoamericanos, pero desde nuestra situación específica, si atendemos nuestros problemas socioeconómicos, políticos, culturales en el marco de la identidad y la unidad latinoamericana. Así, nuestro trabajo es ubicar, analizar y dar solución a los *problemas* socioculturales latinoamericanos y mexicanos. Abordar un "problema social" (no un tema), problematizarlo, analizarlo, desde las vertientes que nos competen, intentar entenderlo y modificarlo apoyándonos en las herramientas disciplinarias que conocemos, es una forma en que integraremos las disciplinas en las que nos formamos y usamos el bagaje cultural adquirido. Por lo menos para nosotros, ni la historia ni la filosofía ni las letras son realidades idas, conocimientos en sí mismos, ajenos a su realidad. (Un ponente decía ayer que la universidad estaba entre la universidad funcional y la universidad para sí; nosotros pensamos en la universidad dentro del intersticio que forma esa frontera.)

B) Estudios regionales, América Latina como objeto

Aun cuando parezca una obviedad, el centro y motivo de esta licenciatura es América Latina. Pero es importante reiterarlo debido a la fuerza que tienen los estudios nacionales a contracorriente de una característica fundamental de nuestra área académico-profesional: ser estudios regionales. El sentido regional de nuestra licenciatura a lo largo de los últimos años se ha perdido en aras de estudios no sólo nacionales sino locales. Valga decir, apelando a la idea de historicidad y situacionalidad, que para una universidad estadounidense son estudios latinoamericanos el investigar sobre el estado de Morelos en 1910. Pero para nosotros, mexicanos, ese estudio valdría como un estudio nacional-local. Traigo otro ejemplo para hacerlo más evidente: ¿corresponde a Estudios Latinoamericanos que un argentino, por decir algo, porque lo mismo podría decirse de un colombiano o de algún nativo de otro lugar, digo, corresponde a Estudios Latinoamericanos que un argentino venga a México a hacer un estudio sobre su provincia de nacimiento? Desde nuestra concepción, situada en lo regional, eso sería un estudio nacional y tampoco correspondería a Estudios Latinoamericanos y, sin embargo, sucede, y sucede en posgrado, pero también está pasando en licenciatura, que es el nivel que ahora nos ocupa.

Somos países que seguimos teniendo una gran carga nacionalista. He asistido a ponencias hechas por especialistas de su respectivo país que también identifican sus procesos históricos como excepcionales; mas nosotros pensamos: “pero si eso que está contando pasó acá, aunque un poco diferente”. Ellos, como muchos de nosotros, se regodean en verse el ombligo.

La maestra María Elena Rodríguez Ozán, actual decana del Cela, argentina-mexicana, era adalid de la no investigación sobre México, hace muchos años. Contra esta postura se peleó durante mucho tiempo. “¡Sí a las tesis sobre México!” era la consigna estudiantil y se logró; a lo largo de los últimos años vemos ahora que estamos haciendo una especie de estudios mexicanistas. Creo que no se entendió bien el sentido de su postura: no se trataba de eliminar a México de los estudios latinoamericanos, sino de estudiar a México desde la

perspectiva latinoamericana. Latinoamericanizar (si se me permite) a los latinoamericanos implica que salgan de sus fronteras nacionales y conozcan otras partes de América Latina. Las virtudes de estudiar a América Latina, incluido México, desde una postura regional o comparativa son muchas. Primero, nunca dejamos de pensar en México, es nuestro referente inmediato y mayoritariamente ahí va a estar el entorno sociolaboral en el que nos incrustemos; frente a la avalancha de estudios sobre nuestro país que generan (y han generado) las instituciones educativas y de investigación, casi cualquier estudio que incluya la variable "América Latina" es una novedad. Segundo, tomar una postura de análisis regional mostrará procesos comunes junto con situaciones específicas, recurrencias, matices contrastantes con nuestra realidad inmediata.

Lo más grave es que esta tendencia nos debilita como licenciatura, como proyecto académico. Las asignaturas de historias por regiones han decaído grandemente, al grado de tener que cerrar grupos por inanición. Algunos que quieren hacer una tesis sobre, digamos cualquier autor de Uruguay, empiezan (y a veces la hacen) sin siquiera haberse acercado a la historia de ese país, o de cualquier otro, y terminan elaborando trabajos débiles. A la hora de la réplica con los sinodales el profesor o la profesora de la materia evidencian las limitaciones de conocimientos sobre el país en cuestión. Ahora imaginen un escenario donde estas materias distintivas y únicas en el país se cierran, que dejamos de estudiar las asignaturas por regiones: América Central, el Cono Sur, etcétera. No habría algo específico de Estudios Latinoamericanos.

C) Estudios contemporáneos contextualizados históricamente

Otro aspecto que nos define es el de la temporalidad, es decir, nuestro tiempo de enfoque es lo contemporáneo, contextualizado históricamente. El tiempo en el que nos situamos es, sin duda, el presente; somos o debemos ser conscientes de nuestra situacionalidad, pero en modo alguno es un presentismo inconexo. Por el contrario, a diferencia de

la historia o de la sociología que abordan, la primera, el pasado, y la segunda, el momento actual, los latinoamericanistas tienen que visualizar y comprender la historicidad del momento, su presente en el marco de sus procesos constitutivos. Tenemos claro que sin historia no hay comprensión del presente ni imaginación de futuro, pero no somos historiadores o arqueólogos. Efectivamente, nuestro presente —digamos los últimos treinta años— es un presente del que se desprende un futuro. Definir como espacio de investigación los últimos treinta años permite, por lo demás, acotar un arco temporal que se extiende desde lo prehispánico hasta el neoliberalismo, arco temporal a todas luces muy amplio. Así, hay un cierto utopismo en el latinoamericanista, una incesante búsqueda de un mejor futuro a partir de este presente en el que actúa. La utopía es en cierto grado meta y sentido de las acciones del presente. El presente mismo, entonces, es el espacio de acción, el espacio temporal de posibilidad. Por esto los temas del latinoamericanista son temas del presente, la acción en el hoy se deriva de sus estudios.

D) Responsabilidad social

Incrustada en una universidad nacional de carácter público, la licenciatura no se puede desprender de la responsabilidad que ello implica. Responsabilidad y sensibilidad social con la nación, es decir, no sólo con un sector desprotegido, sino con los diversos sectores sociales. Responsabilidad social entendida como responsabilidad con un proyecto de nación, y en este sentido crítica de los proyectos “nacionales” excluyentes, antidemocráticos, dependientes, polarizadores económica, social y culturalmente, débiles en el marco internacional. Casi por definición hay un sentido de responsabilidad social, que por lo demás no debe confundirse con un activismo. En efecto, la pretensión formativa va hacia la construcción de habilidades y valores. Tal sentido de responsabilidad nos pone a imaginar futuros posibles, apoyados en el conocimiento de la región. Creo que no son tantos los que piensan en alcanzar el éxito que la sociedad de consumo establece como meta

(aunque los hay), pero tampoco son pocos los que se realizan a sí mismos apoyando proyectos sociales donde participan.

Formas de enseñanza en Estudios Latinoamericanos

Con base en estos elementos podremos repensar la formación del alumno de Estudios Latinoamericanos. En última instancia permitirá reestructurar el plan de estudios en todas sus características, organización, asignaturas, cargas académicas, incluso formas de enseñanza. Somos de la opinión de que hay una serie de conocimientos centrales para los latinoamericanistas: momentos históricos, procesos, actores sociales, autores, ideas. Como cuerpo básico lo aprendemos de los clásicos latinoamericanos y de otras partes del mundo, pero es un cuerpo que se reconstruye y redefine de modo permanente por medio del trabajo de investigación crítica. En este sentido apostamos a la investigación como mecanismo de apropiación, generación y regeneración de conocimiento. La investigación más allá del ideal del egresado de integrase a algún centro *ad hoc* es una herramienta que lo mismo ocupará como docente (no somos repetidores de una verdad cristalizada), que como asesor o funcionario público. Por tanto, ésta es también una de las formas de enseñanza en el Cela. ¿Lo hemos logrado? Lamentablemente no del todo, todavía hay quienes prefieren repetir (como profesor) o leer (como estudiantes) lo ya dicho; todavía hay alumnos que están contentos con el "copia/pega". Sin duda, la formación en investigación es una de las apuestas para la formación de nuestra licenciatura.

Aspiramos a una docencia (por parte de nuestros profesores, pero también cuando ya somos profesores o nos toca enseñar algo) alejada lo más posible de la verticalidad autoritaria del maestro y de la segmentación extrema del contenido para ofrecer una visión comprensiva de la totalidad, o al menos, un poco menos parcial. Más que como realidad, creo que tratamos de utilizar formas colaborativas de aprendizaje, donde el trabajo en equipo sea una forma de enseñar donde todos tienen responsabilidad, donde todos tienen que aportar.

Ser latinoamericanista en el México del siglo XXI

Ser latinoamericanista en el México del siglo XXI, como en todas las licenciaturas de nuestra Facultad, implica una alta responsabilidad y un privilegio. Y no es para menos. El mundo en el que vivimos, en la escala que se le considere, se caracteriza por una crisis profunda y de larga data. Pensar que es "la crisis total del capitalismo" (o del gobierno nacional) sería un despropósito, las fuerzas críticas no están por "tomar el Palacio de Invierno", como dijera un profesor hace poco, pero lo cierto es que las tensiones son grandes en cualquier escala donde se vea. La proteica rearticulación del sistema socieconómico hegemónico muestra fisuras significativas, pero todavía no se ve claro el camino. Los grupos sociales minoritarios se hacen presentes demandando participación, pero en la cotidianidad el autoritarismo es más que un problema de gobiernos. Todavía tenemos una gran riqueza en la región en cuanto a naturaleza y sociedad, pero sigue siendo profundamente desigual en términos sociales; hay grandes inteligencias en medio de poblaciones con sólo educación básica. La ciudadanización en avance contrasta con la crisis de las elites políticas, con la partidocracia, las violaciones a los derechos humanos y la violencia común, esa del *bullyng*, la de género, la intrafamiliar, la corrupción. En esa rearticulación las regiones siguen siendo un espacio frente a lo global. Nuestro país está a medio camino entre dos áreas: Norteamérica y Latinoamérica. Nuestras relaciones económicas con Norteamérica, incluido Canadá, son un hecho, pero el potencial con América Latina no es despreciable. Allá en el sur se están dando ejemplos de formas nuevas de pensar la región. México es una frontera de historia, cultura y economía. ¿Cómo posicionarnos en esa frontera? Si ahí quedamos a la deriva de las "libres fuerzas del mercado", menos podremos conseguir condiciones sociales favorables. Por ello el papel del latinoamericanista es contribuir a esta definición. Hablar dentro de esa frontera y desde esa frontera impone conocer y entender la realidad latinoamericana, la social, la literaria, la ideológica, la diplomática, pero, en el fondo, la cultural. Ésta es o podría ser la tarea del latinoamericanista, y en tal construcción podría estar el *ethos* del latinoamericanista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El *ethos* de las letras clásicas

CAROLINA PONCE HERNÁNDEZ
Colegio de Letras Clásicas
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Hemos sido convocados por el Colegio de Pedagogía para disertar sobre el *ethos* de las disciplinas que se estudian en la Facultad de Filosofía y Letras, cuestión de capital importancia porque nos obliga a reflexionar más profundamente sobre nuestros respectivos campos de conocimiento, su estructura curricular actual y sus relaciones y utilidad con y para la sociedad. La propuesta que ofrece la convocatoria es considerar *ethos* como el "carácter propio" de nuestras carreras; sin embargo, dada mi propia disciplina, las letras clásicas, quisiera empezar por una revisión somera de términos.

En griego existe una homofonía entre dos vocablos que tienen significados semejantes; sin embargo, es necesario precisar la diferencia: ἔθος significa hábito, costumbre, uso, y ἦθος significa, además de estancia o residencia habitual, carácter, costumbre, uso, disposición y hasta impresión moral. A su vez, el término *carácter*, también procedente del griego χαρακτήρ, designa a la persona o el instrumento que graba y el signo grabado, la huella o la marca; de allí pasó a designar los caracteres gráficos y las características distintivas de las personas y las cosas.

De lo anterior se deduce que el *ethos* de cada una de las carreras es aquello que la hace distinta de las otras. Pero creo que se debe ampliar el espectro significativo del término y considerar los aspectos relativos al hábito, la costumbre y al sello o marca. En este sentido, si *ethos* es hábito, de acuerdo con las variantes que los filósofos han dado a *habitus* y considerándolo como una de las categorías aristotélicas o como un pospredicamento, es un estado y una cualidad que posee alguien, es decir, el ente que tiene una ciencia. Para que ese alguien o ente posea ese hábito necesita un entrenamiento,

una ejercitación repetida de determinados actos; y naturalmente los *habitus* tienen alcances y repercusiones morales y antropológicas, en tanto que son costumbres adaptadas por los hombres y las comunidades.[1]

Así, pues, si se amplía el término *ethos* a los significados de "hábito" y "costumbre", puede derivarse fácilmente al ejercicio repetido de la enseñanza y aprendizaje de cualquier espacio del conocimiento. Esa práctica constante, sin duda, dejará su marca psicológica (Locke) y gnoseológica (Hume)[2] en el aprendiz o discípulo.[3]

De esto último se puede deducir que *ethos* signifique "carácter propio", pero sin dejar de lado que el fundamento de ello radica en el hábito como cualidad adquirida por la ejercitación, que los hábitos son el principio de las costumbres, tanto individuales como sociales, y que los hábitos adquiridos por la repetición del ejercicio imprimen su sello en unos y otros.

En esta brevísima reflexión léxica se hace evidente que la disciplina dedicada al conocimiento de las letras clásicas deja una marca indeleble en sus prosélitos, el hábito de buscar la raíces griegas y latinas, así como los referentes en los textos ya sea de la Antigüedad clásica o de aquellos que emplearon esas lenguas para exponer sus ideas.

Ahora bien, organizar los conocimientos correspondientes a la carrera de Letras Clásicas en México, en el siglo XXI, es una cuestión con grandes dificultades. Por una parte, parece que el mundo de la Antigüedad clásica está tan lejano que para muchos es ignoto, desconocido, como un paisaje de ruinas arqueológicas no identificables; para otros, que sólo vislumbran en medio de sombras poquísimos restos, los más nombrados, tal vez Homero y Platón, Aristóteles, Cicerón, Virgilio o Séneca; pero éstos son de escasa importancia ante el alud de

[1] *Cf.* J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Ariel, 1994 (Ariel filosofía), t. II (E-J), pp. 1543 y ss.

[2] *Treatise*, II, iii, "Sobre los efectos de otras relaciones y otros hábitos", *apud* J. Ferrater, *op. cit*., *s. v.* 'Gnoseología como teoría del conocimiento (epistemología)'.

[3] George Gutke (Johann Geilfus), *Intelligentia seu primorum principiorum habitus*. Tubinga, Berolini, 1666.

las construcciones culturales que la historia moderna y el mundo actual disparan contra los individuos.

A pesar del notable incremento que la matrícula de ingreso a Letras Clásicas ha registrado desde hace veinte años, en verdad es reducido el número de aquellos que aprecian en su justo valor la importancia sustancial de continuar siempre, en cada generación, con la dedicación, el estudio y el aprendizaje de las lenguas y las culturas griegas y latinas, si consideramos la cantidad de mexicanos que somos en la actualidad, (ciento veintidós millones en 2013). Es importante enfatizar, en este punto, que la Universidad Nacional Autónoma de México es la única institución en toda la República que ofrece una licenciatura específica de Letras Clásicas, incluso, son pocas las universidades latinoamericanas que imparten esta licenciatura.

Por otra parte, es también comprensible que, frente a los problemas inmediatos, la vocación llama a los individuos a ocuparse en aquellas actividades que puedan resolver sus necesidades materiales para sobrevivir y que sólo unos cuantos tienen la posibilidad de entrar en los ámbitos universitarios, de los cuales únicamente una minoría se consagra a las carreras humanísticas, y Letras Clásicas no es de las más solicitadas.

Ante tal panorama, es lógico que quienes estamos inmersos en esta disciplina y nos interesamos por afirmarla, por fortalecerla y difundirla de manera ininterrumpida, revisemos sus planes de estudio, su currículum, los programas de las materias y, de manera especial, la orientación que debe tener, atendiendo no sólo las posturas extremistas, sino también las posiciones mesuradas.

En este sentido, hay que señalar que en el seno de la comunidad algunos clasicistas reviven el ideal del erudito, aquel que está marcado con el sello del saber más elevado, que se encumbra por encima del resto de los mortales; éstos piensan que ser pocos es una distinción y en tan alta dignidad sólo los más sabios tienen cabida. Otros estudiosos del mundo clásico, por el contrario, juzgan de radical importancia propiciar tanto a los de grandes facultades como a aquellos que pertenecen al contingente de las personas normales y comunes, quienes con su mejor esfuerzo también logran capacitarse y adquirir los conocimientos requeridos para difundirlos en la sociedad en muy diversas

instituciones: sistema educativo de nivel medio, medio superior, fondos reservados de bibliotecas, casas editoriales, etcétera.

Una cuestión medular de nuestra licenciatura es la enseñanza-aprendizaje del griego y el latín antiguos. El objetivo es que los alumnos egresen con un amplio conocimiento de las lenguas que les permitan leer y comprender los textos y elaborar traducciones, lo primero con el fin de que conozcan a los autores y las diferentes épocas de aquella Antigüedad llamada clásica que abarca dos mundos muy relacionados, pero diferentes. Se trata de más de dos mil años y eso, si consideramos solamente los textos desde las inscripciones micénicas. La empresa es difícil, pero se trata de los textos que sentaron la base de la cultura occidental y cuya relectura y reescritura se sigue dando hasta nuestros días. Allí se encuentra la primera literatura con sus diversos y combinados géneros; las primeras reflexiones filosóficas, ahí están la primera idea del 'ser' y del átomo, el origen rescatable de la concepción de la *physis*, la *natura*; también la metafísica y la primera noción de 'idea' y de los paradigmas; están allí también las postulaciones legales y los juicios; el empleo de la palabra y cómo adquirir las artes de la retórica para hablar bien, descubrir y exponer nuestras razones; las primeras historias que relatan los hechos y los procesos históricos; los textos de medicina, de geometría, de astronomía, de arquitectura, de ingeniería, de agricultura, etcétera.

La enumeración puede seguir, pero lo esencial es mostrar la casi infinita variedad de textos y materias que el alumno de Letras Clásicas puede enfrentar y que, lógicamente, no corresponden sólo a la literatura de creación poética o narrativa. Por ello, ese alumno adquiere una marca distintiva que se ve con claridad en los intereses de sus tesis profesionales, muchas veces dirigidas a temas filosóficos, históricos, jurídicos, etcétera. Ésta sería una de las características del *ethos* de las Letras Clásicas en relación con las otras carreras de Letras y que lo acerca a campos propios de la filosofía o de la historia.

Pero, como es de esperar, la mayoría dirige sus intereses a dos puntos: el conocimiento de la lengua en sí, o el análisis y comentario y traducción de algún texto propiamente literario. En el primer caso, el acercamiento a las nuevas teorías y escuelas lingüísticas los llevan a

reflexionar, más o menos de manera innovadora, sobre el léxico, las frases, la sintaxis y la semiótica de las lenguas clásicas; además, se puede afirmar que tales investigaciones, que abrazan los textos antiguos con un ropaje actual funcionalista y práctico, resultan muchas veces claras y ofrecen una comprensión más accesible de los textos.

En este caso, el *ethos* del clasicista, resultado de su hábito lingüístico, remarcado en todos los tipos de sus profesores de lengua y de literatura, es el respeto a la palabra, a su valor, su contenido, su sonido, parte desde el étimo y los primeros sentidos y va derivando a sus diversos significados, sincrónicos y diacrónicos, para saber, por ejemplo, cuándo *mortalis* significa "mortal" en oposición a *inmortalis*, "cuándo significa 'humano' por oposición a 'divino', o cuándo significa 'hombre' por oposición a 'animal'".[4] El sentido de una palabra es visto en un sistema de relaciones que pueden ser históricas y contextuales.

Ahora bien, si consideramos que la revisión se hace no sólo léxicamente, sino que también se extiende a toda una obra o sólo a una parte que se comenta y traduce, entonces nos introducimos en la amplia problemática de la traductología, la cual debe ser considerada, al menos en sus líneas generales y básicas, en los ejercicios escolares.

Los profesores y los alumnos de la Licenciatura en Letras Clásicas se han visto encaminados, desde la década de los sesentas hasta nuestros días, en un estilo de traducción que intenta —hasta donde es posible— trasladar los textos clásicos a un español que pueda ir casi en paralelo; con ello, han resultado, en el caso de algunas obras y de algunos autores, unas versiones al español que son de muy difícil comprensión, dirigidas al pequeño reducto de estudiosos del latín y del griego, más que a la divulgación de los clásicos. Esto, que, en mi opinión, parece una errónea comprensión de lo que significa el respeto al texto, se ha ido modificando en los últimos años, y será muy interesante observar hacia qué tipo de traducciones llevan tales cambios.

Quiero recordar aquí las palabras de Jean Cousin cuando dice que ciertas traducciones muy fieles presentan muchos anacronismos y que "debemos librarnos a toda costa de ese mecanismo y volver a

[4] Jean Cousin, *Los estudios latinos*. Buenos Aires, Eudeba, 1963 (Guías), p. 50.

encontrar la expresión natural de la lengua contemporánea, siempre que el tono del original no nos exija un estilo rebuscado”.[5]

Si bien las dos materias anteriores, que atienden la lengua y la literatura clásicas en su más amplio significado, son el eje que conforma los hábitos de estudio, la ejercitación que imprime su característica marca en el clasicista, la cual también se debe expandir a todo aquel bagaje cultural que es requisito indispensable para el filólogo y que abarca todos los títulos de la historia, la filosofía, las instituciones, la mitología y el arte de la Antigüedad clásica. A todo ello se deben añadir, naturalmente como materias optativas puesto que no caben como obligatorias en un mapa curricular que comprende sólo ocho semestres, la geografía histórica, la papirología, los estudios sobre tradición clásica y muchas otras disciplinas auxiliares, que van completando e iniciando en la especialización a los alumnos. Todas las asignaturas anteriores y otras ayudan a comprender y a verificar los textos, a razonar con certeza sobre un autor y su obra, y, sobre todo, a hacer el seguimiento del desarrollo de la cultura y civilizaciones clásicas en sus documentos escritos y en su legado cultural y artístico. Así, por ejemplo, no se puede leer, comprender y comentar en cabalidad un texto griego o latino sin conocer sus instituciones jurídicas y políticas. Recuerdo aquí la afirmación de Werner Jaeger en su *Paideia,* cuando al hablar del trágico Esquilo dice: “el Estado es el lugar ideal y no accidental de las obras de Esquilo”,[6] porque, como bien lo explica, la obra de este autor sólo puede ser bien entendida si se relaciona con el nacimiento de la democracia griega, que, no lo olvidemos, es la primera democracia documentada del mundo occidental.

De igual modo, para comprender a los poetas como Virgilio, Horacio, Propercio u Ovidio, es fundamental conocer el contexto histórico y el cambio de república a principado, entender las alusiones a las distintas magistraturas, sacerdocios y referencias jurídicas; esto es tan importante que no podríamos hacer una lectura de comprensión de los

[5] *Ibid*., p. 51.

[6] Werner Wilhelm Jaeger, *Los ideales de la cultura griega*. 2a. ed. Trad. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Ils. de Elvira Gascón. México, FCE, 1962. 1151 pp.

Fastos de Ovidio y las *Sátiras* de Juvenal si desconocemos las instituciones y el marco histórico en que fueron escritas.

Es así como el *ethos* de los profesionales en las letras clásicas se basa en la continua adquisición de conocimientos que en verdad son inabarcables y que más allá de ese carácter erudito que pueden proporcionar, los proyecta a interpretar el mundo con toda la riqueza y el acervo que su formación les proporciona y, además, con la amplia posibilidad humanística de comprender a los hombres antiguos, a todos aquellos que la tradición occidental ha formado y aquellos con los que convive.

Para finalizar, sólo me resta señalar que dentro del currículum de Letras Clásicas están también las asignaturas de didáctica, imprescindibles para formar a sus estudiantes puesto que la adquisición de conocimientos sobre esta disciplina les dará la posibilidad de transmitir críticamente los valores, los aciertos y también los desaciertos y defectos que se encuentran en la cultura clásica, puesto que los primeros pueden ser útiles para la solución de los problemas, en tanto que los segundos deben ser evitados y compensados.

Nada más lejos del *ethos* clásico que considerar el estudio de sus letras como un mero adorno de pedantes eruditos, pues, sin duda, la *paideia* griega y la *humanitas* romana están viendo la formación integral del hombre a lo largo de toda su vida en medio de su contexto social.

El *ethos* de las letras clásicas

MARÍA LETICIA LÓPEZ SERRATOS
Colegio de Letras Clásicas
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

La noción de *ethos*

Sea que hablemos de ἦθος o de ἔθος, se trata de una noción de amplia densidad semántica, pues refiere "índole, naturaleza, manera de ser, temperamento, modo de actuar, costumbre e incluso relación con los otros". Todas estas cuestiones, desde mi perspectiva, deben confluir en una noción: la responsabilidad. En esto cimentaré mi postulación sobre el *ethos* de las letras clásicas: la responsabilidad del clasicista.

La identidad del clasicista

Para hablar de la responsabilidad del clasicista es preciso tratar de establecer algunos rasgos sobre su identidad, la cual, de alguna manera, se puede rastrear o comenzar a delinear en los perfiles de ingreso y egreso del estudiante de Letras Clásicas. En el sitio web de nuestro Colegio se puede leer el *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas*, en donde se describe el perfil de ingreso:

- [Es] conveniente que los aspirantes a esta licenciatura hayan cursado su bachillerato en el área de humanidades y artes de la Escuela Nacional Preparatoria, o que hayan cursado las asignaturas del área de conocimiento histórico-social en el Colegio de Ciencias y Humanidades, o en los campos análogos de las escuelas incorporadas a la UNAM, a fin de que hayan adquirido los siguientes conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes e intereses:

Conocimientos:
- de gramática de la lengua española;
- de inglés, alemán, francés o italiano, para la comprensión de las lecturas sugeridas en la bibliografía de los programas;
- básicos de la historia de la cultura occidental, especialmente en el aspecto literario.

Habilidad para:
- el aprendizaje de lenguas;
- el análisis y la síntesis.

Aptitud para:
- la transmisión del conocimiento;
- la reflexión crítica;
- la concentración en la lectura.

Actitud para:
- la constancia y tenacidad en el estudio;
- el trabajo en equipo.

Interés en:
- la lectura;
- el adecuado uso de la lengua;
- el estudio de la cultura clásica;
- las diferentes manifestaciones culturales;
- la docencia”.[1]

Para ingresar en esta licenciatura son fundamentales, entre otras, las actividades del razonamiento (análisis, síntesis y criticismo), también lo son algunas cualidades, como la capacidad para la concentración, y habilidades lingüísticas, como el manejo correcto del español. Entre

[1] *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras; título que se otorga: Licenciado (a) en Letras Clásicas; sistema escolarizado; tomo I; fecha de aprobación del Consejo Técnico: 11 de mayo del 2018; fecha de aprobación del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes: 8 de febrero de 2019, p. 28. Disponible en línea: <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2019/04/Plan-de-estudios-de-la-Licenciatura-en-Letras-Cl%C3%A1sicas-plan-2019-Tomo-I.pdf>.

los intereses o gustos que se desean en el aspirante a la Licenciatura en Letras Clásicas están la facilidad y paciencia para las actividades docentes, lo que implica que se requiere tener conciencia de la necesidad de la investigación y de la actualización para desempeñar este papel con dignidad y suficiencia.

En el mismo documento puede leerse también el perfil de egreso:

> Al término de los estudios, el egresado habrá de poseer los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:
>
> Conocimiento de:
>
> - el desarrollo histórico de los pueblos de Grecia y Roma, como instrumento para la comprensión de sus culturas;
> - las lenguas griega y latina para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical y traducirlos;
> - las literaturas griega y latina a fin de analizar literariamente los textos clásicos grecolatinos y situarlos en su contexto histórico y social;
> - los principios básicos de la metodología de la investigación filológica para realizar trabajos individuales o colectivos en el ámbito de las letras clásicas;
> - la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente.
>
> Habilidad para:
>
> - la lectura, comprensión y traducción de textos clásicos;
> - el inicio del ejercicio docente de las asignaturas propias de la disciplina;
> - el manejo de las técnicas de investigación filológica necesarias para el análisis de textos griegos y latinos.
>
> Aptitud para:
>
> - pensar reflexiva, crítica y productivamente;
> - expresarse correctamente en forma oral y escrita.

Actitud para:

- la búsqueda independiente del conocimiento;
- la divulgación de la cultura clásica de Grecia y Roma;
- el reconocimiento y valoración del legado de la cultura clásica;
- la constante actualización de sus conocimientos en el ámbito de las letras clásicas.[2]

De todos los datos expresados en el texto del perfil de egreso, me interesa destacar de manera muy especial el que se refiere al conocimiento de la historia de la propia disciplina "para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente". Este aspecto es de importancia capital desde mi perspectiva, pues se espera que nuestros egresados se conviertan no sólo en conocedores del pasado clásico a través de sus lenguas, sino también en portavoces de una tradición que sigue teniendo un vínculo muy fuerte con nuestra propia cultura, con nuestra actualidad.

Hay una vena que nos vincula con el pasado griego y latino y que continúa nutriéndonos, que se encuentra en casi todo lo que nos rodea y que es absolutamente visible en casi cualquier disciplina de las que llamamos humanísticas, sociales y desde luego científicas. Se trata de una tradición viva y dinámica que depende de qué lectura haga de ella cada generación y qué propósitos la sustenten y la guíen. Considero fundamental mantener esta convicción si es que esperamos que nuestra presencia tenga algún sentido no sólo en el concierto de las disciplinas humanísticas, sino en todos los ámbitos del saber y conocimiento de la sociedad actual.

Ahora bien, si queremos establecer lineamientos para perfilar la identidad del clasicista, me atrevo también a postular que éste es uno de los pilares de la cultura humanística y que, por tanto, debe asumirse como agente de la acción educativa y transformadora que se plantea en el perfil de egreso de nuestro plan de estudios.

[2] *Ibid*., pp. 29-30.

La toma de conciencia de la conformación histórica de nuestra identidad

En cada momento de auge del estudio de los clásicos (el periodo carolingio o carolino, los prehumanismos o protohumanismos tardomedievales, los humanismos renacentistas, los neoclasicismos), está siempre presente un motivo esencial: la lectura de autores antiguos que dieron forma a una cultura ejemplar, cuyos fundamentos y valores tienen vigencia y, por tanto, merece la pena continuar estudiándolos. El periodo de mi especialidad, en donde se desarrollan los humanismos renacentistas (italiano y nórdico) focaliza el hecho de que hay una serie de saberes, denominados *studia humanitatis* (lengua y literatura latinas, por sintetizarlo de un modo muy llano) que hay que impulsar entre los jóvenes.

Estamos, ni más ni menos, ante la constatación de que una de las soluciones a los principales conflictos de las sociedades está en la educación. De allí el auge de la gran cantidad de postulados de carácter pedagógico del Renacimiento; pero lo que hay detrás de esta constatación es una profunda reflexión y un amplio cuestionamiento sobre qué es, quién es el hombre, qué lo define.

Juan Luis Vives, uno de los principales autores del humanismo renacentista del siglo XVI, dedica una buena parte de su obra a estas cuestiones, a criticar todo el sistema de valores, el sistema educativo, las formas de enseñanza en las universidades. Con toda una amplia plataforma de criticismo, va dándole forma a su tesis central: el hombre es un animal racional, como lo dijeron los antiguos; lingüístico, como se enfatizó desde el humanismo italiano, e histórico, como concluyó él mismo.

¿En qué radican, en el Renacimiento y hoy día, la importancia de la lectura, de la escritura? En la constatación de la inteligencia del hombre, lo que sin duda abonará el componente más importante, aunado a una conciencia recta y a una ética, para una sociedad mejor. En esto, palabras más, palabras menos, consiste también el ideal educativo clásico, fundamentado en el estudio de la lengua, la poesía, la filosofía y la retórica.

Otro humanista, Rodolfo Agrícola, plantea que la cualidad discursiva del hombre tiene que ser orientada de manera que a partir de ella

sea posible mantener una permanente actitud de investigación y aprendizaje, con lo cual, eso que lo distingue de las bestias, la palabra inteligente y razonada, esté sólidamente fundamentada y no se convierta sólo en vacuidad inútil. Es claro que estos aspectos, de algún modo, se encuentran en los perfiles de nuestra licenciatura.

La necesidad del clasicista de asumirse como parte de una tradición

El clasicista actual también forma parte de lo que se denomina "tradición clásica": el hecho de pasar innumerables horas estudiando las lenguas antiguas, lo que, sin duda, redunda en beneficio del conocimiento de la propia; dedicando una gran cantidad de tiempo a la lectura de los autores, lo que ocurre teniendo siempre en cuenta que se dialoga con ellos, que se aprende de ellos, que se les critica, que se busca traer al día de hoy sus doctrinas; buscando los medios para hacer que nuestra voz sea escuchada en diversos foros en todos los niveles. La tradición sigue vigente porque nosotros le damos vida, porque seguimos leyendo a Aristóteles, a Cicerón, a Virgilio, a los medievales que los estudiaron, a los renacentistas que los reivindicaron, a los novohispanos que fueron formados a través de ellos. Indiscutiblemente continuamos aprendiendo de ellos.

La urgencia del clasicista de asumir su responsabilidad

La responsabilidad central del clasicista es erigirse como portavoz de la cultura humanística, cuyos valores vienen de la Antigüedad griega y la latina. Los ejes de su formación, de su *ethos*, son la investigación y la docencia, como fue postulado en el humanismo renacentista (y como lo vemos en los perfiles de nuestra licenciatura). Me atrevería a decir, como lo hizo Juan Luis Vives en su momento, que el humanista es, por antonomasia, también un maestro y, como tal, tiene el deber irrenunciable de formar seres humanos inteligentes y

críticos a través de las enseñanzas de las culturas griega y latina. En eso consiste, creo yo, la acción transformadora de la que se habla en el perfil de egreso: los clasicistas somos humanistas, docentes que educamos en los valores y principios de una cultura que sigue siendo ejemplar por su fuerza formadora, hecho que, sin lugar a dudas, nos convierte en parte de una línea de transmisión cultural a la que, por su naturaleza misma, se le ha denominado *tradición clásica*.

El *ethos* del hispanista

AXEL HERNÁNDEZ DÍAZ
Colegio de Letras Hispánicas
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Como es sabido, la voz griega *ethos* no llegó a nuestra lengua por sí misma, sino a través de la palabra ética, aunque con cierta distancia de su primer sentido, pues en la actualidad siempre asociamos esta rama de la filosofía y "lo ético" con lo moral, de manera que la ética es para nosotros la disciplina que se ocupa de los objetos morales en todas sus formas y, en ese sentido, se ha convertido en sinónimo de filosofía moral.[1] Así, el término griego del que se deriva, *ethos*, no llegó al español con su sentido original de "costumbre".

Fue con su sentido original como la usó Aristóteles cuando habló de las virtudes de las 'costumbres'. Así, para el filósofo griego, las virtudes éticas son las que se desenvuelven en la práctica y tienen siempre una finalidad. Se distinguen de las dianoéticas, que son las virtudes intelectuales. Siguiendo esta clasificación, las virtudes del *ethos* sirven para la realización del orden de la vida del Estado, algunas son la justicia, la amistad, el valor, entre muchas otras, y tienen su origen directo en los hábitos; en cambio, a las virtudes intelectuales pertenecen las que él llama "fundamentales": la inteligencia, la razón, la sabiduría, la prudencia.[2]

Me parece útil y pertinente iniciar este texto en el marco de las definiciones etimológicas y filosóficas citadas para poder hablar, desde esta perspectiva, de las virtudes éticas y dianoéticas de los hispanistas, reflexionando sobre sus rasgos habituales y sus virtudes intelectuales o, dicho de otra manera, sobre su comportamiento y su intelecto, asumiendo que ambos están íntimamente relacionados, pero que no son lo

[1] *Cf.* José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Ariel, 1999, *s. v.* 'ética'.
[2] *Idem.*

mismo y que nuestra tarea y objetivo como hispanistas deben encaminarse a desarrollar y valorar ambas al mismo nivel y que es preciso hacerlo de ese modo para cumplir con las exigencias sociales que se nos demandan.

Comenzaré con las virtudes dianoéticas de los hispanistas, es decir, las del intelecto, por considerarlas las más sólidas, las que les son inherentes y de manera lógica y natural las caracterizan, pues, si le preguntáramos a alguien qué las define, sin pensarlo mucho podrían ser enumeradas. Para dedicarse a la reflexión sobre la lengua y la literatura son necesarios la inteligencia y el razonamiento; el espíritu crítico y analítico; la reflexión; el pensamiento abstracto y la elaboración conceptual. Sin lugar a dudas, el gusto por la lectura y la gramática porque, entre las tareas del hispanista, estarán analizar, interpretar y difundir, mediante el análisis teórico y lingüístico, la crítica y la creación literaria.[3]

Durante sus años de estudio, entonces, el hispanista se forma como profesional de la crítica sobre sus objetos primordiales de análisis: la lengua y la literatura. A ello está encaminada nuestra licenciatura, a dar a su intelecto materia prima para ser procesada por sus virtudes intelectuales, lo cual aprende a hacer muy bien, comenzando por la literatura prehispánica y medieval, hasta llegar a la literatura contemporánea, camino que recorre en orden cronológico durante ocho semestres, siempre a la par de la reflexión lingüística, la cual realiza de manera ordenada, transitando por el estudio de los sonidos de nuestra lengua, la estructura de las palabras, las reglas de la sintaxis y el fascinante mundo del significado y de la pragmática. Así, el contenido del mapa curricular de nuestra carrera estimula al estudiante para que ejercite sus virtudes intelectuales. Generalmente, junto con el estudio de las teorías de la crítica literaria y algunas materias optativas para profundizar en sus intereses particulares, lo consigue. El hispanista se esfuerza en analizar a Góngora, a Garcilaso, a Quevedo, a Cervantes, a Neruda y al resto de las figuras literarias del hispanismo, ejerciendo

[3] *Cf.* Universidad Nacional Autónoma de México, "Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas", en *Oferta educativa nivel licenciatura* [en línea]. <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>. [Consulta: 11 de febrero, 2017.]

la crítica y la lectura analítica, plasmando sus reflexiones en ensayos, reseñas y otros textos, ejercicio que además le sirve para cavilar sobre las estructuras sintácticas de nuestra lengua, el léxico general y especializado, las concordancias gramaticales, el uso de sinónimos y el significado preciso de un término frente a la vaguedad y desventaja semántica que puede tener uno respecto de otro.

De modo que, luego de cursar la carrera de manera seria y comprometida, ha tenido la oportunidad de incrementar y ejercitar sus virtudes intelectuales. Como consecuencia natural de haber ejercido la crítica literaria y la escritura, lógicamente se habrán desarrollado también sus habilidades lingüísticas en el ámbito de la oralidad, por lo que será capaz de exponer, resumir, debatir y argumentar sus ideas y conclusiones en presentaciones orales, coloquios y otro tipo de reuniones y actividades académicas, como el examen de grado.

Entonces, el haber cultivado sus virtudes dianoéticas o intelectuales, como las llamó Aristóteles, habrá marcado una diferencia para el propio sujeto pues, más allá de haberlo dotado de una formación académica, le serán importantes y significativas en el ámbito personal, para su formación vital y para alcanzar la felicidad, según la preceptiva aristotélica.

Ahora bien, me voy a ocupar, en lo que sigue, de las virtudes éticas del hispanista, porque me parece que son éstas las que se han desarrollado sólo parcialmente y, en muchos casos, de manera aislada, poco sistemática y azarosa. Las virtudes éticas, como decía Aristóteles y recordábamos al principio, son las que se desenvuelven en la práctica y siempre teniendo en cuenta un fin, puesto que sirven para la realización del orden en la vida del Estado, de manera que podríamos decir que están vinculadas con el quehacer social y que surgen de la interacción entre el hombre y su entorno.

El *ethos* del hispanista no ha sido siempre el mismo, pues, como es propio de los seres humanos, las costumbres cambian con el tiempo. Aunque nuestro quehacer intelectual ha estado siempre bien definido en los planes y programas de estudio, poca instrucción se advierte en cuanto a nuestras tareas y funciones sociales. Han sido pilares de los estudios hispánicos en México siempre, con modificaciones mínimas,

estudiar latín, formarse en las técnicas de investigación, los cursos sobre literatura (española, mexicana e iberoamericana), gramática y teoría literaria. Sin embargo, por primera vez en el plan de estudios de 1960 de nuestra carrera aparece el rubro "Materias pedagógicas", que agrupaba tres asignaturas: 1) Teoría pedagógica; 2) Conocimiento de la adolescencia; 3) Didáctica de la lengua española;[4] y si bien el área pedagógica estuvo contemplada mucho antes en la formación humanística, desapareció una etapa larga hasta que volvió a figurar. En el Plan de 1960 se advierte, entonces, que entre los hábitos o las virtudes éticas del hispanista está el prepararse para desempeñar la importante tarea social de la docencia.

Como dije, poco tiempo se contemplaron en el plan de estudios las materias pedagógicas; si bien actualmente hay algunas materias optativas centradas en la enseñanza de la lengua y la literatura, al ser optativas y al no ser consideradas como un eje de la formación, desempeñan un papel secundario, razón por la cual muchos de nuestros estudiantes creen que la docencia no es una de nuestras tareas sociales, por lo que le restan importancia y no la asumen como un hábito, ni de su presente ni de su futuro inmediato; a tal grado que una muy mínima parte de nuestros estudiantes piensa en la docencia como su vocación y como la razón por la que estudian letras. A mi parecer, la percepción externa sobre el *ethos* del hispanista tampoco está muy clara, pues las preguntas constantes al elegir esta carrera son, entre otras, "¿y qué vas a hacer?", "¿y dónde vas a trabajar?" De manera que, a ojos de la sociedad, no parece estar muy claro tampoco cuál es nuestra función social, porque no "producimos nada", porque nadie sabe bien a bien en qué consiste la reflexión literaria, menos aún la labor de un lingüista, y por consiguiente tampoco cómo podrían impactar socialmente. La utilidad de la docencia es innegable, pero no faltará quien piense que para eso existen las escuelas normales y entonces, para qué hacer una

[4] *Cf.* Cristina Barros Valero, "Plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas", en *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, mayo-junio, 1976, año II, núm. 5-6, pp. 22-23. También, Cristina Barros Valero "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras", en *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, enero-febrero, 1977, año III, núm. 1, pp. 2-9.

licenciatura universitaria, pues a leer se aprende y se enseña en la primaria. Tampoco faltarán preguntas como: "¿Y fuiste a la universidad nada más para ser maestro de español?"

Aunque a la par de la docencia los hispanistas han desempeñado históricamente otras tareas, no parecen estar suficientemente difundidas. El trabajo editorial, la escritura, la difusión de la literatura —y, de manera más amplia, de la cultura—, el quehacer lingüístico, ya sea en el campo de la fonética, la lexicografía, la gramática y, en tiempos recientes, la lingüística forense son sólo algunas de las tareas menos conocidas. Mucho menos conocido aún es el trabajo que los hispanistas pueden o pudieran desempeñar en el ámbito de la consultoría.

No estoy segura de que sea a causa del desconocimiento que la sociedad tiene de estas otras tareas que desempeñamos o si se debe al desconocimiento que también tienen al respecto los aspirantes a hispanistas y los que ya están en formación en las aulas, pero tengo la impresión —por otros compartida— de que no solemos pensar, e incluso ni siquiera considerar, que nuestra labor tiene o puede tener impacto social. Más aún, suele estar ausente en nuestras metas. No estudiamos Letras Hispánicas para ayudar a la gente, como quizá sí lo piensan los médicos, los ingenieros y los agrónomos al elegir su vocación. Tal vez sea que desde el principio nos casamos con la idea de que, como nos ha enseñado nuestro entorno social, nuestra tarea no cuenta en el índice de productividad económica y que nada de lo que hagamos marcará una diferencia en términos cuantitativos en nuestro entorno. Estudiar letras, las más de las veces para quienes nos rodean, es sinónimo de rotundo "fracaso económico", "tiempo perdido", "talento desperdiciado".

Este panorama, desde mi perspectiva, estará presente en la concepción del hispanista sólo si acepta lo que su entorno le dice, lo que se trasluce si sigue a pie juntillas lo que marca el plan de estudios, puesto que hasta el día de hoy no incluye rubros propicios para ahondar, plantear, reflexionar y modelar cuál es o puede ser el impacto social de nuestro trabajo. Es su tarea, entonces, una que muchas veces debe desarrollar de manera aislada e individual, descubrir cuál es su función social, su función en el Estado.

Recientemente, por fortuna, el hispanista comienza a cuestionarse sobre su función social, cuestionamientos que a mi juicio deben ser fomentados en las aulas. Quizá no en los espacios destinados a la formación básica general, pero sí en otros espacios como los cursos optativos; los talleres de profesionalización y de creación; los seminarios de titulación y de investigación. También al realizar tareas en conjunto, al interactuar en el salón de clases y fuera de las aulas con otros hispanistas en el planteamiento y desarrollo de proyectos académicos.

Como docentes, nuestra labor debe ir cada vez más hacia fomentar este tipo de prácticas, como el trabajo colaborativo y en equipo, pues no hemos establecido mecanismos para leer extraclase, por ejemplo, en círculos de lectura, ni tampoco para dialogar en reuniones con formato distinto al de los coloquios o jornadas, donde muchas veces se repite la dinámica que observamos en las clases tradicionales, donde el maestro expone y el estudiante escucha. Nos debe ocupar la reflexión sobre las prácticas alrededor de la lectura pues, aunque no siempre fue así, en la época que vivimos la lectura se ejerce como un acto individual, silencioso y solitario.

Para incrementar la falta de tareas colectivas en cuanto a la lectura, tendremos que incorporar otros métodos de enseñanza para encauzar mejor nuestra labor social, entre ellos, el aprendizaje a partir de proyectos y/o de problemas, pues sólo así enfocaremos mejor nuestras virtudes éticas. Afortunadamente, poco a poco se ha incrementado la presencia de grupos de estudiantes que, de manera independiente, se organizan para publicar revistas, gestionar eventos académicos y crear grupos cuya tarea es la difusión de la literatura y de la cultura. Ante estas manifestaciones lo que tendremos que hacer es fomentarlas, mejorarlas y volverlas parte de los hábitos que nos definan como hispanistas. De manera que tenemos como tareas pendientes, tanto profesores como estudiantes, lograr que tales actos formen parte de nuestras tareas intelectuales cotidianas institucionalizadas, para poder desarrollar nuestras virtudes sociales.

Además de que, como dije, pocas veces ejercemos la lectura como un acto colectivo, debemos trabajar en integrar los conocimientos y las enseñanzas que obtenemos de las obras literarias a la vida del Estado,

definido como la organización política que integra a la población de un territorio.[5] Pues, aunque más de la mitad de los hispanistas que egresan de nuestra carrera se dedica a la docencia, tarea sin duda importante, habrá que intentar que el ejercicio de la lectura no se quede únicamente en las aulas de la educación básica y media sino que, una vez concluida la instrucción escolar, los jóvenes sean lectores para siempre, pero evidentemente no porque así lo dicten las campañas publicitarias como la que reza la frase "Lee 20 minutos al día", dicha por el cantante más famoso de México o por la estrella mediática de moda, sino porque nuestra sociedad encuentre respuestas en la literatura ante los sucesos que le rodean o porque pueda manejar de mejor manera sus relaciones sociales o los conflictos cotidianos que le acontecen. Quizá también simplemente porque disfruta, porque goza con las aventuras, las anécdotas y las vivencias de los personajes de una novela, de lo cual también aprende y gracias a lo que puede vivir mejor. Ésa sería, desde mi perspectiva, una de las muchas maneras de alcanzar la virtud ética del hispanista. Conocidas son ya las iniciativas exitosas y prometedoras en este sentido, como la del profesor Maurice Biriotti, académico de tiempo completo durante años en la Universidad de Cambridge, Birmingham y Zúrich,[6] que en 1996 decidió fundar una compañía con la idea de utilizar las ciencias humanas, especialmente la literatura, para ayudar a organizaciones a resolver sus problemas humanos más complejos; desde entonces, ha utilizado su metodología en el mundo empresarial, en los negocios, en bancos, asociaciones civiles y gobiernos.[7]

Pero ahí no se terminan las proezas del hispanista. Van más allá y son evidentes cuando un buen profesor le enseña a alguien a expresarse mejor en su lengua, ya sea de manera oral o escrita, pues otra de las

[5] *Cf*. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. 23a. ed. [en línea]. Madrid, Espasa Libros. <https//www.rae.es>, *s. v.* 'estado'. [Consulta: 11 de febrero, 2017.]

[6] Para más información sobre la trayectoria y el trabajo de Maurice Biriotti, puede consultarse la página electrónica <http://www.shm-group.net/mauricebiriotti_ES.php>.

[7] *Cf.* la página electrónica "Literatura Aplicada", diseñada por SHM Group para difundir la presencia de Maurice Biriotti en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y también la página de SHM Group para mayor información sobre sus tareas. "SHM Group, Nuestro equipo". <http://www.shm-group.net/mauricebiriotti-ES.php>. [Consulta: 11 de febrero, 2017.]

tareas del hispanista es enseñar a redactar textos académicos, primero, y aunque en un segundo plano, pero no por ello menos importante, también textos literarios en los talleres de creación que, aunque son materias optativas, los estudiantes eligen como parte de su formación. Podría parecer que el acto de la escritura está reservado a los literatos y a una que otra de las profesiones. Sin embargo, una importante función social del hispanista es enseñar a escribir no sólo a los estudiantes en la educación formal, sino también a algunos profesionales que se acercan a pedir ayuda porque no logran concretar las tareas escritas propias de su vida cotidiana. Así, el médico, el economista, el arquitecto, el biólogo, entre muchos otros, le piden al hispanista que corrija, organice e incluso redacte los textos que necesita. Ésa, sin duda, es otra de nuestras virtudes éticas, la cual podemos cumplir gracias a nuestro conocimiento de la gramática española, del léxico y del significado de las palabras.

Si bien en el perfil de egreso de nuestra licenciatura se dice que la función social de un hispanista consiste en "estudiar la estructura, el desarrollo histórico y la reproducción social de la lengua española, así como analizar e interpretar, desde diversas perspectivas teóricas y literarias, la evolución de las literaturas hispánicas a fin de transmitir su valor cultural a partir de la docencia, la investigación y la difusión",[8] como vemos, en la práctica cumplimos muchas funciones más. Además de reflexionar sobre la gramática y la escritura de los textos que escribimos, podemos contribuir a la difusión de la cultura desde el ámbito editorial, en donde hacemos trabajos de corrección de estilo, buscando hacer los textos claros y adecuados para el público al que van dirigidos.

Gracias al interés que tenemos por la lengua española y al dominio de la gramática que adquirimos en las clases de lingüística, otra importante labor ética del hispanista es su papel en la elaboración de diccionarios, manuales y libros de texto que, si bien son el resultado del trabajo multidisciplinario, no serían posibles sin la presencia de los hispanistas.

[8] Universidad Nacional Autónoma de México, *Dirección General de Administración Escolar* [en línea]. <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>. [Consulta: 11 de febrero, 2017.]

De manera lenta pero consistente, en nuestro país se elaboran cada vez más diccionarios sobre el español que hablamos en México; libros y manuales que reconocen y enseñan nuestra variante dialectal para, por ejemplo, enseñar español como lengua extranjera en Estados Unidos, reconociendo e insistiendo que por más que en otros lugares se prefiera enseñar la variante del español de España, nuestros vecinos del norte necesitan aprender español americano, específicamente el mexicano por obvias razones. Con todas estas tareas, sin duda, los hispanistas contribuyen a la vida del Estado.

Es también parte de nuestra tarea y del *ethos* del hispanista lo que se conoce como lingüística aplicada, ámbito multidisciplinario surgido en los años sesentas en donde interactúan la lingüística descriptiva, la pedagogía, la sociología, la psicolingüística, la psicología, la antropología, la biología, la neurología, la informática, el derecho y otras áreas. Entre sus funciones está el ofrecer bases teóricas que permitan entender y ayudar a resolver problemas y a alcanzar soluciones en torno al lenguaje y a las lenguas. De manera que la lingüística aplicada se vincula con las necesidades sociales e integra y concibe la investigación como un proceso mediante el que se establecen relaciones entre la teoría y la aplicación.[9]

Gradualmente, los hispanistas se incorporan también a dichas tareas y, aunque existe en nuestra universidad un posgrado en esta rama, los egresados de la licenciatura trabajan y colaboran en la Suprema Corte de Justicia; en proyectos en centros de rehabilitación y hospitales; en el diseño de simuladores de voz; en el desarrollo de robots y de inteligencia artificial; en laboratorios de psicolingüística. Las disciplinas, muchas veces, como puede observarse, evolucionan más rápido que la concepción que de ellas tenemos. Tal es el caso de la lingüística y sus múltiples vertientes, que nos exigirá cada vez más a los académicos adecuar y modificar nuestro quehacer en las aulas para lograr que los hispanistas más jóvenes estén capacitados para desempeñar mejor sus funciones sociales.

[9] *Cf*. "El campo de la lingüística aplicada. Introducción", en Milagros Fernández Pérez, *Avances en lingüística aplicada*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 1996. 372 pp.

Algo semejante ocurre con la lingüística forense, campo emergente dividido en tres grandes áreas: el lenguaje jurídico y legal; el lenguaje del procedimiento legal y el lenguaje evidencial o probatorio. Es, a grandes rasgos, el área en que interactúan la lingüística y el derecho, poco conocida en México, pero de larga tradición en otros países. Los hispanistas colaboran cada vez más en estas labores, pues en ellas se precisa la participación de profesionales que analicen las estructuras lingüísticas en textos que se usan en el ámbito judicial, como leyes, estatutos, contratos, entre otros, y que hagan peritajes sobre la ambigüedad de términos en textos jurídicos para tomar decisiones y resolver disputas legales, lo que contribuye a la mejor interpretación de la ley y a la impartición de la justicia. Todas esas tareas pueden parecer ajenas a nuestros quehaceres cotidianos, pero cada vez más se requiere del análisis del discurso en interrogatorios policiales en los que interactúan, por ejemplo, las víctimas y los victimarios; del análisis de evidencias acústicas, como grabaciones relacionadas con crímenes, llamadas para extorsionar o durante los secuestros, que el especialista en fonética puede estudiar a partir de parámetros acústicos. Tales actividades, urgentes a todas luces en nuestro entorno, cada vez más deben formar parte de nuestros quehaceres para así cumplir, de manera más amplia, abarcadora y contundente nuestra función social.

Para terminar, como señala Juliana González en el prólogo del libro *El ethos del filósofo*,[10] *ethos* también "remite a la actitud fundamental que el hombre tiene ante sí mismo y ante lo que no es sí mismo", por lo que también puede referirse a esa especie de "segunda naturaleza", la moral y cultural, la que el hombre construye por encima de la naturaleza dada. Según la autora, por medio del *ethos* el hombre expresa el poder de trascendencia que lo caracteriza en su propia humanidad. De ese modo, las tareas del hispanista a las que nos hemos referido lo caracterizan en la construcción de su naturaleza moral y cultural. Por eso, sin que haya sido imprescindible la presencia explícita de todos los quehaceres aquí mencionados en lo que dicta, por ejemplo, el perfil del

[10] Juliana González, "Prólogo", en *El ethos del filósofo*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Metafísica, 2002, p. 7.

egresado de nuestra licenciatura, su propia naturaleza se ha enriquecido con la práctica y diversificación de distintas tareas. Ahora, a mi modo de ver, será preciso luchar porque sean socialmente cada vez más reconocidas y, sobre todo, para afianzar su carácter distintivo. También para que otros se acerquen y hagan suya la profesión y se convenzan, finalmente, de que el papel social que desempeña el hispanista es cada vez más central y más urgente.

La ética en el aula: profesores, estudiantes y realidad nacional

FERNANDO IBARRA CHÁVEZ
Colegio de Letras Modernas
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Cuando se me invitó a participar en estas jornadas de reflexión sobre la formación del *ethos* en las humanidades, mi primer impulso fue elaborar una definición de la ética, pasar de ahí a la ética profesional y luego discutir ejemplos acerca de lo que es y no es ético dentro del aula, pero de inmediato me di cuenta que la amplitud del tema y los distintos enfoques que circundan tal cuestión complicaban el tratamiento. Así, pues, decidí concentrarme sólo en tres aspectos donde la ética tiene una presencia fundamental: el profesor ante sí mismo, ante los estudiantes y ante la problemática nacional. No creo que la postura ética deba cambiar si uno es docente de Letras Modernas, Clásicas o Hispánicas, pero sí es un hecho que, en particular, por su naturaleza, en la Facultad de Filosofía y Letras nos enfrentamos a problemas diferentes que en otras dependencias de la UNAM y, obviamente, en otras universidades. Tómense estas reflexiones como resultado de mi experiencia personal dentro del Colegio de Letras Modernas de dicha Facultad y de mi propia visión del mundo, aunque, como muchos profesores, estoy convencido de que la función docente es algo más que la transferencia de saberes, es en realidad una contribución a la formación integral del individuo, desde sus aspectos cognoscitivos hasta los afectivos, pasando por el ámbito ético y moral.

Ética y manejo de grupo

Antes de entrar en el tema, sería conveniente una pequeña reflexión que nos permita saber qué es un profesor, cómo se forma, cuáles son sus funciones, qué se quiere y qué no se espera de quien sigue este

camino profesional. Si partimos de la base que para que haya un docente se necesitan alumnos y una adscripción, podríamos definir *profesor* como un profesional dedicado a la trasmisión de conocimientos de manera científica y sistemática en el interior de una institución educativa. Entiendo que esta primera definición puede resultar muy pobre, pero quizá, si la analizamos con cuidado, nos daríamos cuenta de que no todos los individuos que ejercen el papel de profesores caben en esta escuálida acepción. El problema de base radica en la formación profesional. Para este propósito, Steven M. Cahn se pregunta acerca de quién escribe o debería escribir sobre las obligaciones de los profesores, y le interesa saber también quién lee dichos textos,[1] pues la práctica cotidiana demuestra que pocos son los profesores universitarios que están actualizados sobre las reflexiones prácticas y teóricas relacionadas con su quehacer profesional. Entonces, si no es a través del acercamiento al estudio del oficio docente, cabe cuestionarse cómo es que un individuo llega a ser profesor. La pedagogía actual nos diría sin vacilación alguna que, más allá de las aptitudes, para dar clases es imprescindible una sólida formación; sin embargo, nos damos cuenta que en el quehacer cotidiano de las universidades este requisito generalmente no se cumple. En cuanto a la trasmisión de conocimiento, también habría que reflexionar si se logra de manera efectiva o no.

En el caso de Letras Modernas contamos con dos áreas generales de conocimiento: el estudio de la lengua y el estudio de la literatura. En cuanto a la primera, es frecuente que los docentes de lengua se hayan formado como tales, ya sea a partir de la especialidad en didáctica —en caso de que se trate de un profesor egresado de aquí—, o bien, el docente en cuestión participó en el Curso para la Formación de Profesores que ofrece la Enallt o cuenta con algún tipo de formación específica internacional. Nadie pondría en duda la profesionalización ante una base académica dirigida a la docencia. Para efectos profesionales, esto puede tener incluso un peso similar a una licenciatura.

[1] Steven M. Cahn, *Saints and Scamps*. *Ethics in Academia*. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 2011, p. xv.

En efecto, en algunos casos, a los profesores de lengua se les concede la dispensa de título para trabajar en la UNAM.

En cuanto a los estudios literarios, la situación cambia diametralmente. El Colegio de Letras Modernas cuenta con licenciados, maestros, doctores y posdoctores que se dedican tanto a las áreas literarias como lingüísticas o de investigación. Al parecer, el sentido común impide que este tipo de docentes ejerzan sin poseer un título universitario, pero no se les exige ningún tipo de formación docente y, en ocasiones, tampoco se requiere que hayan tenido experiencia específica en el área. Pareciera una incoherencia, pero es la práctica más común: para ser profesor en esta Facultad no es necesario comprobar que el sujeto en cuestión sabe cómo dar una clase. ¿Por qué damos por hecho que un buen estudiante (con promedio alto) que ha demostrado ser un buen investigador (con publicaciones arbitradas) por extensión está en condiciones de ser un buen maestro? La pedagogía nos diría que se trata de áreas profesionales muy diferentes en las que uno debe formarse de manera independiente, aunque todas inciden en la práctica docente. La docencia contemporánea tiene como objeto principal al alumnado, incluso por encima de la asignatura o la institución; sin embargo, las exigencias para formar parte de la planta docente de esta Universidad ponderan, ante todo, los grados académicos.

En la página del Colegio de Letras Modernas se lee lo siguiente: "Este plan tiene por objeto dar a los estudiantes una sólida formación académica en el área de la literatura y cultura de cada licenciatura, así como capacitarlos como docentes, investigadores, críticos literarios, traductores, editores, promotores de la cultura y analistas de información".[2] Más adelante, en cuanto a campo laboral y práctica profesional, la página del Colegio precisa que el egresado "se desempeña en distintos ámbitos profesionales" como "la crítica literaria, la docencia a nivel medio superior y superior, la traducción literaria, técnica o comercial,

[2] Universidad Nacional Autónoma de México, *Plan de estudios 2010. Colegio de Letras Modernas* [en línea]. <http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/pe-2010/>. [Consulta: 25 de febrero, 2015.]

o la edición en el sentido más amplio de la palabra".[3] Dejo de lado la traducción y la crítica porque no tienen que ver con la docencia, y también la edición y la promoción cultural porque nuestros programas de estudio no lo tienen contemplado. Lo que me interesa es la docencia.

Que la licenciatura capacite a sus alumnos como docentes a nivel medio superior y superior es una completa falacia en términos prácticos reales. Como ya decía, hay un área especializada en formación de profesores de lengua en la que afortunadamente participan colegas con una preparación sobresaliente. El problema, entonces, lo encontramos en el área literaria. Revisando el plan de estudios con sus respectivos programas, nos damos cuenta de que en ningún momento se examinó la posibilidad de ofrecer cursos que se focalizaran en la enseñanza de la literatura. Esto es grave, y nos pone en desventaja ante otras universidades que sí lo contemplan como un área formativa de profesionalización. Por otra parte, es importante hacer hincapié en que la mayoría de nuestros egresados —por gusto o por necesidad— pasan por la docencia alguna vez en la vida y muchos de ellos se quedan allí, como ha ocurrido con la mayor parte de los profesores de esta Facultad.

Curiosamente, todas las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras, a excepción de Bibliotecología y Desarrollo y Gestión Interculturales, dentro de su descripción y campo laboral ponen especial atención en la docencia, pero este énfasis no se ve materializado en los programas de estudios. Letras Clásicas, Hispánicas, Historia, Filosofía y Geografía tienen, al menos, un par de cursos, generalmente optativos, en los que se ofrecen herramientas docentes muy dirigidas al trabajo con estudiantes de bachillerato a partir de las exigencias de los planes de estudio a nivel medio superior. Sin embargo, en lo que concierne a la Licenciatura en Letras Modernas, no se ofrecen cursos de enseñanza de la literatura, cuando quizá debería ser una materia imprescindible. No hay que olvidarnos del mundo exterior: bastaría revisar las convocatorias de instituciones que solicitan profesores de literatura para darnos cuenta que una parte de las pruebas consiste en elaborar una

[3] *Idem*.

clase o comentar un programa de estudios. Sinceramente no creo que algún egresado sobresaliente en la elaboración de análisis literarios o con conocimientos muy bien cimentados en áreas de teoría literaria pueda —como consecuencia natural— enfrentarse a las exigencias mínimas requeridas para satisfacer las demandas de las instituciones que ofrecen empleos. ¿El estudio de la literatura ofrece realmente herramientas para saber cómo manejar un grupo, cómo evaluar o cómo preparar una clase acorde con las exigencias curriculares?

No se trata aquí de exponer las deficiencias de los planes de estudio porque, en realidad, no hay nada que impida la existencia de cursos de formación docente para nuestros alumnos. Bastaría que haya interés por parte de los distintos colegios y la colaboración de profesores capaces de encargarse de la tarea. Desde hace años estamos convencidos de la importancia del "aprender a aprender", pero todavía no asimilamos que también es necesario "aprender a enseñar". En este tenor, la ética profesional debería activarnos para que tal necesidad encuentre áreas de realización. Sería, además, un campo muy rico de relaciones, pues necesariamente los profesores de materias literarias tendríamos la obligación de acercarnos a nuestros colegas de pedagogía para recibir algún tipo de orientación. Esto no sólo promovería la organización de actividades interdisciplinarias, sino que le brindaría mayor confianza al profesor de literatura, pues su labor estaría sustentada de acuerdo con criterios científicos y no intuitivos.

Ante esta deficiencia y exigencia formativa, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) se ha dado a la tarea de ofrecer habitualmente cursos para los profesores de licenciatura. Independientemente de si se trata de cursos de formación en la materia de especialidad o cursos de apoyo pedagógico, la agrupación de varios docentes bajo un mismo techo en calidad de alumnos puede transformarse en un fructífero caldo de cultivo de reflexiones profesionales e intercambio de experiencias que, sin duda, resulta muy benéfico para el desarrollo profesional de quien da por hecho que ya es un profesional. No es lo mismo toparse con un colega en el pasillo y platicar sobre las dificultades cotidianas que discutir preocupaciones comunes en un ambiente de aprendizaje entre pares. Sería un deber ético de todos

nosotros participar en este tipo de actividades de formación profesional de manera sistemática e incluso obligatoria. Como ya decía, si la licenciatura no nos proporciona realmente herramientas docentes, es deseable que éstas se adquieran una vez que se ha iniciado la vida académica (y cuanto antes, mejor). Desafortunadamente, la oportunidad no es apreciada ni aprovechada por todos.

Felicity Haynes comenta que la incapacidad de renunciar a nuestros presupuestos puede impedirnos reconocer nuestras prácticas inadecuadas, pero también, reconocer que hay varias opciones de enseñanza puede inducirnos al miedo de ejercitar una actitud independiente, orillándonos a adoptar metodologías ajenas en su origen y ajenas a nuestra personalidad y capacidad de acción.[4] Entiendo que algunos profesores que cuentan con un nutrido cúmulo de experiencias estén convencidos de que su labor es de calidad y no tengan ganas de participar en cursos de actualización docente por considerar que les pueden aportar realmente poco, pero que ese mismo convencimiento se perciba en un profesor de reciente ingreso resulta cuestionable. Estoy seguro de que la participación de ambos tipos de docentes en una clase podría ser benéfico para todos, y también creo que después de la experiencia de diálogo y aprendizaje, los participantes podrían tener ganas de mantenerse abiertos a la formación docente como un ejercicio sistemático.

La formación docente

No me cabe duda que cada uno de los profesores de esta Facultad tiene una historia personal que lo condujo a elegir la profesión y que luego lo sedujo al grado de no querer separarse de ella. Algunos se esforzaron por varios años hasta obtener un lugar en la nómina de docentes, otros llegaron por casualidad, a otros los invitaron, y así podríamos encontrar

[4] Felicity Haynes, “Ethics and Education”, en *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory* [en línea]. Singapur, Springer, 2016, pp. 1-5. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-287-532-7_317-1.pdf >. [Consulta: 25 de febrero, 2016.]

un sinnúmero de causas azarosas que nos develen las razones de su presencia como profesores. Sabemos que somos profesores porque nuestro nombre aparece en un contrato o en una lista, pero —volviendo a la inquietud inicial— valdría la pena preguntarnos, en algún momento de nuestra carrera, qué nos hace realmente ser profesores, cuáles son nuestras funciones, incluso podríamos cuestionarnos si estamos aquí por vocación, si se trata de un trampolín para alcanzar otras metas, o bien, por otros motivos, quizá menos alentadores.

Cuando comencé a dar clases (pido disculpas por la referencia autobiográfica) tuve la suerte de caer en la Escuela Nacional Preparatoria, lugar donde los docentes de nuevo ingreso están obligados a tomar un cierto número de cursos de habilidades para la docencia, y ahí descubrí que las funciones de un profesor no se pueden limitar al simple compromiso de trasmitir conocimientos, de hecho, en aquel entonces la moda pretendía la desaparición del docente como figura de autoridad. Todos los que asistimos a aquellos cursos fuimos bombardeados con la consigna de que no éramos maestros en el sentido tradicional, sino facilitadores pedagógicos. Obviamente, la nueva investidura requería códigos de comportamiento que desconocíamos, sobre todo porque éramos herederos de una educación constructivista, conductista y Gestalt aderezada con un poco de Montessori —en el mejor de los casos— y muy lejos del aprendizaje por competencias o por tareas. Se trataba, entonces, de un enfoque empresarial muy novedoso donde todavía no había intromisiones de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Me llamó la atención que las instructoras —que así se hacían llamar— constantemente hicieran hincapié en la función del docente más allá de la simple intermediación, y tenían mucha razón en la insistencia, pues en un país donde los estudios universitarios son tan escasos y limitados a ciertas áreas urbanas, muchas veces el primer acercamiento que tienen los chicos a un profesional universitario ocurre justamente en el salón de clases. Así las cosas, nos decían que es un deber ético no olvidarnos que podemos transformarnos en un modelo a seguir y debemos actuar con el debido compromiso que exige el cargo.

Aunque pareciera hiperbólico exponerlo en estos términos, debo comentar que cuando realizamos las entrevistas a los aspirantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Letras Modernas, es muy frecuente que los candidatos confiesen que su decisión estuvo vinculada a la admiración que les mereció algún profesor de literatura. En esos momentos queda claro que no sólo podemos ser puntos de referencia, sino modelos aspiracionales. Incluso aquí en la Facultad no es insólito toparse con jóvenes que siguen los pasos de sus profesores con la intención de volverse como ellos. En ocasiones lo logran y hasta los superan. La mímesis puede realizarse desde el peinado, los gestos o las expresiones verbales, hasta la adopción de intereses culturales o políticos de cierta trascendencia. Como parte de la concreción de una identidad satisfactoria no son pocos los jóvenes que renuncian a las estrellas de la farándula o los parientes ejemplares para perseguir la imagen de profesor como meta indiscutible. Si sabemos que esto puede llegar a ocurrir, ¿qué hacemos nosotros para mantener nuestro estatus? No quiero decir con esto que los profesores deberíamos poner todo nuestro empeño para transformarnos en la persona que nuestros alumnos quisieran ser, más bien me pregunto en qué media estamos conscientes de tal posibilidad y qué actitudes adoptamos en consecuencia. No me refiero tampoco a evitar acciones por temor al juicio de nuestros alumnos, sino a la cuestión ética de actuar con responsabilidad y prudencia previendo que un desatino en nuestros actos puede incidir de manera poco favorable frente a ellos.

El profesor se vuelve un punto de apoyo a partir del cual el joven inquieto puede asomarse a otro tipo de realidades. De niños no le preguntamos a nuestros profesores si están seguros de que sólo hay cinco vocales; más grandes nadie cuestiona al profesor cuando afirma que la luz se descompone en siete colores o que el valor de *pi* es infinito. Siguiendo esta costumbre, cuando llegamos a la universidad, la convicción de que el adulto que tenemos enfrente posee la verdad no pierde vigencia, y así, nuestros alumnos dan por ciertas nuestras afirmaciones creyendo que realmente son irrefutables: reiterar lugares comunes quizá no sea algo tan grave en la formación de nuestros alumnos, pero, ¿qué

pasa cuando lo que trasmitimos es un prejuicio o una apreciación muy poco comprobable acerca de nuestra realidad circunstante?

Si fungir como modelo es inevitable, se esperaría entonces que los profesores tomáramos en cuenta este potencial para demostrar, en la medida de lo posible, que estamos abiertos a la virtud. Una manera sencilla es actuar con responsabilidad, con prudencia, con justicia e incluso con caridad, si la ocasión lo amerita. En una palabra: con ética. Si se trata sólo de adquisición de conocimientos, un juego, un mapa mental, una maqueta tridimensional, una actividad en línea o la más demonizada de las memorizaciones podrían ser igualmente efectivos, incluso prescindiendo del profesor. Pero si hablamos de desarrollar un pensamiento crítico, a pesar de tanta novedad, uno se queda cada vez más convencido de que la mayéutica socrática sigue siendo el mejor método, es decir, construir a partir del diálogo edificante. Con el paso de los años uno olvida muchas teorías pedagógicas aprendidas y practicadas para manejar con eficiencia los recursos del sujeto aprendiente; sin embargo, la actitud ética, una vez interiorizada, persiste. Por eso hay que insistir en ella. Actualmente, indica Didier Moreau, no podemos pensar en la educación en términos tradicionales de supresión de la ignorancia, conversión a una doctrina o pacificación de las bárbaras juventudes, sino como parte de la formación moral del individuo.[5]

El docente frente a la realidad nacional

Desde hace varias décadas México ha estado constantemente expuesto a dificultades sociales que han incidido de manera directa en el quehacer cotidiano de nuestras labores en el aula. La UNAM, repositorio de saberes y esperanzas, no permite la indiferencia ante los problemas de índole nacional. Cuando el contexto promueve la expresión de nuestras opiniones, los profesores nos encontramos muchas veces en una posición privilegiada, pero, al mismo tiempo, delicada. Privilegiada porque, al

[5] Didier Moreau, ed., *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. París. L'Harmattan, 2012, p. 6.

ser el foco de atención, nuestra voz es escuchada por un grupo de jóvenes, a veces numeroso. En ocasiones, el profesor tímido o poco hábil en asuntos dialécticos no puede interactuar de manera directa con sus colegas para compartir puntos de vista, pero está habituado a hacerlo frente a grupo y esto le ayuda a manifestarse sin los temores del derecho de réplica. En este sentido se entiende por qué la posición también es delicada: al tratarse de un auditorio compuesto por jóvenes en formación, expresar una postura ante una realidad social debería ser un acto altamente racional, no visceral; programado, no espontáneo, manteniendo en todo momento la sensatez. Por el simple hecho de estar ahí y escuchar, nuestros estudiantes pueden alterar sus convicciones creyendo que el individuo que tienen en frente posee una autoridad y una preparación en la academia y en la vida que validan sus puntos de vista. ¿Realmente será así?

En estas circunstancias, el profesor se enfrenta a la peligrosa tentación de ser protagonista, cuando tal vez convendría mantener una postura neutral, menos comprometedora, que le permita también observar la realidad desde distintos puntos. Es más fácil desacreditar o imponer una opinión que mantener una sincera actitud abierta a la pluralidad. En el aula, sin embargo, convendría que el profesor luchara contra sus propios impulsos para evitar confrontaciones inútiles y juicios que puedan confundir la incipiente formación política de los jóvenes.

Muy distinto sería conducir a nuestros alumnos a tener un pensamiento crítico, partiendo de la premisa que los demás no deben necesariamente compartir todas nuestras certezas. Esta posición privilegiada de la que hablaba nos da la posibilidad de interrogar a los muchachos, no para exponerlos ante el grupo como ejecutantes de prácticas fallidas, sino para ayudarlos a autocuestionarse y, a partir de eso, a tomar decisiones que se ajusten a cada una de sus personalidades. *Pensamiento crítico* quiere decir tomar decisiones después de una serie de cuestionamientos que nos permitan tener noción de la forma del poliedro a partir del análisis de sus aristas. Lamentablemente, pareciera que, para muchos, fomentar el pensamiento crítico significa hacer que los demás adopten una postura política contestataria (mejor si ésta se emparienta

con la izquierda y el anticlericalismo). Tener un pensamiento crítico no debería significar adoptar posturas ideológicas que impidan la confrontación de puntos de vista. Desde el momento en que hay imposiciones —independientemente de su naturaleza— la libertad se ve amenazada e incurre en la sana curiosidad que siempre nos ayuda a acercarnos al mundo del saber.

Ante un estudiante convencido, bastaría poner las preguntas justas para que ratifique tal convicción o para que, ante el cuestionamiento, se dé cuenta de que, en realidad, tal idea no era más que un cliché, una imitación o una moda vigente que le permite colocarse una etiqueta para legitimar su pertenencia a un grupo. No creo que sea tarea del profesor señalar categóricamente las discrepancias, más bien podría ser altamente fructífero despertar la curiosidad para que los jóvenes puedan afirmar, con total convencimiento, que no hay verdades absolutas que se contraponen entre sí: la vida no es así de maniquea. Vivimos en una sociedad tan plural que la función de la Universidad, puesta muchas veces en las manos del profesor, debería enfocarse en promover la visión crítica de tal diversidad. Mejor sería ayudar a la formación de un joven con posturas políticas firmes —que quizá no se parezcan a las nuestras— que contribuir con nuestra falta de cuidado a la proliferación de la política paliativa, de aquella hipocresía que genera individuos incoherentes en sus aspectos morales, pero políticamente correctos. Y para lograrlo podemos empezar con el ejemplo.

Cada uno de nosotros tiene intereses diversos, tendencias ideológicas que nos separan o que nos permiten estar en el campo de batalla luchando por metas similares. Si en algún momento en ese campo coinciden profesores y estudiantes, la solidaridad podría manifestarse de maneras muy positivas, pues cada uno ha actuado con libertad y convencimiento. Sin embargo, en la búsqueda de consensos, no creo que sea conveniente transformar las aulas en centros de conspiración donde unos participen convencidos y otros por pura inercia.

La toma de conciencia política debería ser un acto libre e individual y, ante todo, no deberíamos exponer a los alumnos a situaciones de riesgo porque, queramos o no, no somos iguales, ellos no tienen un salario para pagar un abogado ni cuentan con nuestra experiencia para

resolver problemas con la autoridad, ni gozan de un estatus como "académico de la UNAM". Éste es un verdadero problema ético.

Formo parte de la comunidad universitaria desde 1996 y algo que me sorprende y en parte me entristece es que los mismos argumentos y las mismas fórmulas de protesta de los años noventas sean las que utilizan nuestros alumnos el día de hoy. A pesar de todo lo que ha ocurrido en los últimos veinte años, la apertura que parece prevalecer en los centros educativos, el acceso a lecturas, las nuevas corrientes de pensamiento, las nuevas ideologías, internet, etcétera, la voz de protesta, de enojo y de descontento ostenta su tiránica inamovilidad.

Pienso que mientras sigamos luchando por causas ajenas o muy lejanas a nuestros alcances, difícilmente lograremos algún cambio; no obstante, estoy convencido del potencial que desarrollaríamos si nos mantuviéramos juntos en la construcción de una conciencia colectiva con fundamentos éticos dentro de la Facultad para cambiar aquello que sí está en nuestras manos: pequeñas contribuciones al bien común que serían aceptadas por cualquier sector ideológico. Nos quejamos de varias carencias que tiene la Facultad, pero a veces no nos detenemos en analizar sus causas. Si lo hiciéramos de manera objetiva, nos daríamos cuenta de que nosotros mismos solemos ser parte del problema y, por lo tanto, parte de la solución. Debemos analizar nuestra incongruencia: luchamos por la igualdad, la democracia y los crímenes del 68, pero nosotros, poseedores del saber, críticos, con una profunda conciencia política, como comunidad no somos capaces de ejercer aquellas dosis de civilidad que se requieren para una sana convivencia y para un mejor ejercicio de nuestras actividades académicas. No estaría mal que, desde la cátedra, estas pequeñas reflexiones llegaran a nuestros estudiantes y se asimilaran como deberes ciudadanos. Ser limpio, ordenado y silencioso no es sinónimo de burgués fascista reprimido y represor.

No olvidemos que la Universidad es un microcosmos que refleja fielmente las carencias del macrocosmos, que es la nación. También aquí hay episodios de corrupción, abusos de poder, nepotismos, violencia de género, extorsiones, narcomenudeo y hasta comercio ambulante. Si no hemos manifestado nuestro interés en combatir estos

problemas que son nuestros, ¿cómo pretendemos tener una injerencia efectiva en conflictos a mayor escala? Si actuáramos de manera sistemática aquí, tal vez podamos replicar la misma actitud allá afuera. Pero quedan algunos cabos sueltos: Jorge Renato Johan, al respecto, se pregunta si sería posible construir una sociedad marcada por la participación de ciudadanos éticos si el conjunto de ideales y valores del mundo actual no contempla la ética como algo necesario.[6] No podemos intentar dar una respuesta contundente y válida para nuestra realidad universitaria, pero sí podemos afirmar, como lo hace Johan, que la educación y la ética están necesariamente ligadas.

Insisto: debemos empezar por modificar nuestro entorno inmediato y, una vez que evidenciemos la factibilidad, podríamos proyectar cambios más significativos para la sociedad. Quizá es menos atractivo ocuparnos de la limpieza de nuestras aulas que participar en una megamarcha, pero estoy seguro que los resultados de un hábito positivo causarían mayor impacto que un desahogo efímero del ímpetu. Instruyendo a nuestros jóvenes con un sentido ético, estamos también formando ciudadanos.

La visión de los alumnos acerca de la presencia o ausencia de actitud ética en el salón de clases, sin embargo, suele detenerse en detalles que parecieran estar muy alejados de lo que hasta aquí he dicho: en una pequeña encuesta aplicada a mis alumnos de segundo y tercer año acerca de los detalles que manifiestan la falta de ética de un profesor, las respuestas recibidas me parecieron incluso inesperadas: la falta de ética profesional se manifiesta en calificar de manera arbitraria, fumar en clase, ridiculizar a los estudiantes, discriminar a los estudiantes de determinadas carreras, mostrar favoritismos de manera explícita, mantener actitudes autoritarias, improvisar las clases, hablar de la vida privada de uno, hablar de partidos políticos, entre otras. Todo esto se podría resumir en tres palabras: respeto, prudencia y justicia, o sea, actitud ética. Al parecer, a veces nos faltan estas tres características y deberíamos estar dispuestos a revisar de vez en cuando nuestra actitud

[6] Jorge Renato Johan, *Educação e ética. Em busca de uma aproximação*. Porto Alegre, Edipucrs, 2009, p. 21.

frente al grupo. También cabe la probabilidad de que dichos tropiezos se deban a la falta de madurez del docente, pero eso no es algo que la Universidad pueda resolver.

Quizá pedir opiniones al final del curso con posibilidad de retroalimentación por parte del docente podría funcionar como un positivo mecanismo de autoevaluación. Es ético ofrecer disculpas y reconocer errores. Los profesores somos tan humanos como los estudiantes; también nacimos desnudos y analfabetas. Dada esta condición, deberíamos estar dispuestos a aprovechar la oportunidad de crecimiento profesional que se nos presenta semestre tras semestre. No podemos pretender ser amigos de nuestros alumnos, pero sí podemos construir relaciones equitativas cambiando nuestros paradigmas tradicionales para encauzar las necesidades comunes y la gestión de la libertad hacia una conducta ética en el individuo que tenga repercusiones en la colectividad y de ahí se traslade a la sociedad. No desaprovechemos la oportunidad de formarnos formando.

El *ethos* de las letras inglesas

CLAUDIA LUCOTTI ALEXANDER
Colegio de Letras Modernas
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El propósito de este breve trabajo es reflexionar en torno al *ethos* de las letras inglesas, un tema que sin duda siempre ha figurado en nuestro horizonte pero que, por lo general, nunca ha sido motivo de una reflexión específica. Para ello, inicio con algunas citas y comentarios sobre este concepto, pero sin profundizar en detalle, pues ya hay colegas filósofos mucho más especializados en el asunto. A partir de este material inicial, paso a ofrecer un escueto panorama, más específico del tema, prestando particular atención a los cambios que se han dado en años recientes en nuestro departamento por considerar que invitan a una serie reflexiones —así como acciones— que sin duda resultarán en una revisión, o actualización, de nuestro *ethos*.

Comienzo con una definición clara y concisa del término *ethos* que nos proporciona el *Oxford Dictionary*: "Characteristic spirit and beliefs of a community".[1] Lo complemento con una cita de Juliana González, quien en su libro *El ethos, destino del hombre,* abunda sobre dicho término proporcionando una serie de sinónimos que, de manera evidente, subrayan en primer lugar las cualidades universales y permanentes del concepto, lo cual se refuerza gracias a su insistencia en utilizar el término en su forma original. Dice al respecto:

> Si se mantiene sin traducir el concepto de *ethos* es, así, con el propósito de conservar algo de su multivocidad primitiva, de su riqueza originaria de sentidos; se busca que, tras el significado más común y simple del *ethos* como "segunda naturaleza" o "naturaleza moral", resuenen al mismo tiempo significados esenciales tales como: la

[1] *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. 6a. ed. J. B. Sykes. Oxford, Universidad de Oxford, 1978, *s. v.* 'ethos'.

> morada interior; el *hábitat espiritual* del ser humano (su horizonte espacio-temporal); el modo de ser "habitual"; la cualidad del vivir; la "forma de ser"; la disposición o actitud ante el mundo y ante los otros; el carácter del hombre: su libertad misma: *su ser ético*.[2]

En segundo lugar, pero de igual o mayor importancia, tenemos el hecho de que esta cita también vuelve evidente el que dicho *ethos* se entrelaza con un ejercicio de reflexión y de conciencia éticas a partir de un sistema de valores en torno a la forma particular que tiene un individuo o una comunidad en su estar en el mundo.

A esto hay que agregar que dentro del ámbito de las humanidades, y sobre todo a partir del Renacimiento, este universo de reflexiones éticas que se dan en torno a las creencias, hábitos y características —que nos proveen a los humanistas de una forma de ser en el mundo— se liga íntimamente con una concepción de excelencia de la naturaleza humana fundada en la libertad y la dignidad,[3] una excelencia que "es cultivo y cultura a través de los cuales el hombre busca realizar las más altas y distintivas potencias de su ser".[4]

Es por ello que no nos ha de sorprender la presencia de numerosas instancias de este *ethos* humanista básico en muchas y diversas manifestaciones de vida de la UNAM en general, y, de manera más específica, de nuestra Facultad. Un buen ejemplo de ello es el juramento, de corte hipocrático, que se les toma a los alumnos cuando presentan su examen profesional a nivel de licenciatura y en el cual se les exhorta a "ejercer su profesión responsable y honestamente, con el respeto, dignidad y ética que se espera de ellos".

Resulta indudable la importancia que tienen todas estas manifestaciones ya que reafirman nuestro vínculo con una tradición universitaria humanista que, a pesar de varios cuestionamientos que mencionaremos más adelante, sigue concibiendo la educación de maneras radicalmente opuestas a las visiones mercantilistas que se buscan imponer hoy, o

[2] Juliana González, *El ethos, destino del hombre*. México, UNAM / FCE, 1996, p. 12.

[3] *Ibid*., p. 17.

[4] *Ibid.,* p. 23.

a los enfoques en exceso "técnicos" y utilitarios que dejan de lado una visión del ser humano llena de potencial.

Sin embargo, tal visión del *ethos* humanista tiene un gran inconveniente que se puede resumir en que si bien deja claras las bases fundamentales sobre las que se asienta nuestra universidad, éstas resultan demasiado generales a la hora de intentar definirlas y aplicarlas de modos concretos para una carrera determinada. Fue por ello que consideré importante ver qué dice de esto nuestro plan de estudios, para intentar dilucidar y comentar el tema del *ethos* de Letras Inglesas de manera más específica. Lamentablemente, todo nuestro plan gira en torno a objetivos y metas estrictamente académicas: "[Al terminar sus estudios,] [e]l egresado cuenta con las herramientas teóricas y metodológicas para identificar, analizar y valorar el carácter estético de una obra literaria; asimismo, es capaz de traducir textos literarios y/o enseñar la lengua y las literaturas estudiadas de acuerdo con el área de preespecialización elegida".[5]

Asimismo, quiero mencionar la existencia de algunos otros materiales complementarios, como el tríptico sobre plagio que elaboró hace unos años la Coordinación. Aquí resulta importante subrayar que dichos materiales buscan, ante todo, alertar acerca de qué conductas resultan punibles para nosotros y que sólo se ligan con el *ethos* de Letras Inglesas, con aspectos como la honradez y el respeto, vía un ejercicio de razonamiento inverso. Por ejemplo, en el documento para prevenir el plagio, se les sugiere a los profesores fomentar "un sentido de responsabilidad entre sus alumnos. Hacerlos conscientes de que, como universitarios, se espera de ellos una actitud ética y responsable hacia los estudios, que es en realidad la mejor manera de asegurar buenos resultados".[6]

[5] Facultad de Filosofía y Letras, "Plan de estudios 2010", en *Colegio de Letras Modernas* [en línea]. <http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/pe-2010/>. [Consulta: 21 de febrero, 2016.]

[6] Facultad de Filosofía y Letras, "Diez sugerencias para revenir el plagio", en *Colegio de Letras Modernas* [en línea]. <http://modernas.filos.unam.mx/files/2013/10/2.24.2-Diez-sugerencias-para-prevenir-el-plagio-Tr%C3%ADptico-profesores.pdf>. [Consulta: 9 de febrero, 2016.]

Es evidente, pues, que todos compartimos dichos ideales pero que siguen siendo, salvo algunas excepciones, más bien abstractos, impersonales y atemporales, lo cual relativiza su utilidad a la hora de definir y aplicar dichos ideales en nuestra práctica concreta, sobre todo cuando la entendemos como una práctica inserta en una dinámica de vida colegiada inserta a su vez en un contexto universitario y en un momento nacional específico. Para reflexionar con mayor detalle en torno a este punto, creo importante no olvidar la advertencia que hace Juliana González acerca del *ethos* cuando dice:

> El *ethos* sin duda lleva la idea de estabilidad, consistencia, persistencia, fidelidad a sí mismo e "identidad" temporal. Pero en tanto que acción, el *ethos* implica también dinamismo, movimiento; el *ethos*-hábito no es inerte, sino al contrario, es actividad permanente, libre creación y recreación, libre renovación de sí mismo, desde sí mismo.[7]

Resalto la importancia de la cita previa porque permite entrever el hecho de que las características que marcan a un individuo o comunidad, es decir su *ethos*, son el resultado dinámico de una elección, lo cual a su vez remite, aunque sea de modo indirecto, a un ejercicio ético que —a partir de un cultivo y una cultura, para volver a citar a Juliana González—, al invitar a reflexionar sobre nuestras costumbres y creencias, se posiciona inevitablemente dentro de una cultura y una historia. En estrecha relación con esto, quiero citar a María Teresa de la Garza, quien explicita con más detalle la relación del *ethos* con la historicidad.

> El *ethos*, la libertad, es la capacidad de crear cultura y de crearse a sí mismo, es la posibilidad de ser moral, es el paso de la naturaleza a la moral en el plano individual y a la cultura y a la historia en el plano colectivo; por ella, el ser humano construye un mundo de significados y símbolos. Este poder de sobrepasar a la mera

[7] J. González, *op. cit.*, p. 11.

> naturaleza es posible por la razón, por la conciencia, por la voluntad, por la autonomía.[8]

Todo lo anterior se liga, pues, con el hecho de que la puesta en práctica del *ethos*, y los cambios que sufre, están íntimamente ligados con la historia, la realidad histórica de las comunidades, debido a lo cual "se han ido generando, mediante la simultánea conservación y renovación, modos concretos de realizar la justicia, la verdad, la bondad, la belleza, la santidad".[9] Juliana González abunda aún más sobre este punto cuando afirma que:

> Los valores son transformados, renovados; son susceptibles de nacimiento, de crisis, de transmutación. Los grandes cambios históricos y culturales implican ciertamente mutaciones de valor. Negar la historicidad y la relatividad del valor es negar, en el fondo, su constitutiva creatividad; negar, con ello, el poder creador del hombre, base de todo humanismo. El valor confirma el sentido de literal trascendencia y superación de la vida humana.[10]

Ahora resulta estimulante retomar el tema del *ethos* de las letras inglesas a partir de estas últimas reflexiones que permiten repensar de manera más sistemática el tema del *ethos* humanista y sus dos facetas íntimamente ligadas: por un lado, sus valiosas características más universales y permanentes, y, por el otro, su capacidad de transformarse según los contextos históricos particulares. Es indudable que nuestra carrera siempre se ha fundamentado en un *ethos* humanista tradicional, el cual, como bien resumió Mario Murgía durante uno de nuestros encuentros, valora en grado extremo a la literatura por considerar que el cultivo de esta disciplina incide directamente en nuestra compre(he)nsión sensible del mundo, lo que tiene consecuencias evidentes en la calidad moral y humana de quienes están involucrados en tales estudios.

[8] María Teresa de la Garza, "La libertad como fundamento de la ética", en *Diálogos filosóficos. Homenaje a Juliana González*. México, UNAM, 2009 (Nuestros maestros), p. 93.

[9] J. González, *op. cit*., p. 64.

[10] *Ibid.,* p. 69.

En el caso particular de la literatura en lenguas extranjeras, ésta sin duda abre perspectivas y amplía la visión ética del individuo en tanto que lo cosmopolitizan intelectualmente. En tal sentido, hay que aprovechar lo que decía Colin White (matizándolo más, por supuesto) de que el objetivo último de Letras Inglesas es hacer mejores personas, gente con alta capacidad crítica y de discernimiento.

Sin embargo, aquí llegamos al punto central de este escrito que busca, ante todo, compartir algunas reflexiones en torno al cambio —o al cambio parcial—, incluídas sus causas y consecuencias que, en años recientes, sufrió nuestro *ethos*; un cambio de gran interés, pero que por otro lado sigue estrechamente asociado, si bien a su manera, al viejo espíritu humanista que subyace aún en toda nuestra Casa de Estudios. Aquí cito a Terry Eagleton, pues describe este momento de transición en los estudios humanísticos debido a que el concepto tradicional de las humanidades ya no se sostenía y se volvía necesario revisarlo:

> Lo que había llegado a conocerse como humanidades ya no podía seguir adelante en su forma acostumbrada. Todo esto era para bien, ya que las humanidades habían proclamado demasiado a menudo un espurio desinterés, predicado unos valores "universales" que eran demasiado específicos sociablemente, reprimido la base material de esos valores, sobrestimado absurdamente la importancia de la "cultura" y fomentado una concepción celosamente elitista de ella. Era para mal, ya que las humanidades también habían mantenido unos valores decentes y generosos bruscamente desdeñados por la sociedad cotidiana; habían fomentado —aunque fuese bajo guía idealista— una profunda crítica de nuestro actual modo de vida; y al alimentar un elitismo espiritual había visto, al menos, a través del falso igualitarismo del mercado.[11]

En cuanto a este cambio, quiero empezar por mencionar un primer factor que, sin duda, contribuyó a un cambio de paradigma y que podemos resumir como una conciencia creciente de que el estudio de otra

[11] Terry Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*. 2a. ed. Trad. de José Esteban Calderón. México, FCE, 2008, p. 278.

lengua —la cual en general tiene más de una manifestación, como bien ejemplifica el inglés— implica un abrirse a otro universo cultural y epistemológico que no siempre coincide con el nuestro; ello, a su vez, nos obliga a realizar una serie de ejercicios y establecer innumerables diálogos que interrogan muchas visiones problemáticas que giran en torno a la idea de que existen posicionamientos, culturas, lenguas o identidades dentro del mundo esencialmente superiores o inferiores unos a otros.

Por otra parte, no debemos olvidar cómo el Departamento de Letras Inglesas, de manera inevitable debido a su perfil y objetivos, recibió fuertes influencias de las ideas centrales de los movimientos sociales anglos de los años sesentas que impactaron en la vida académica y propiciaron debates inolvidables al comenzar a politizar, en el sentido amplio de la palabra, los estudios literarios, en particular en cuestiones ligadas a la cultura, literatura e identidad. El hecho de que esta coyuntura coincidiera primero con el postestructuralismo francés, así como con varias corrientes ligadas al posmodernismo y luego por la irrupción de los estudios culturales, intensificó muchos de los cuestionamientos y cambios que habían comenzado a darse en el Departamento.

Asimismo, hay que subrayar el muy fuerte —quizá de algún modo el más fuerte— impacto que tuvo, en los años ochentas en nuestro Departamento, el feminismo, en parte por el interés de sus interrogantes y planteamientos, y, en parte, sin duda, debido a que una gran proporción de nuestra planta docente estaba (y está) conformada por mujeres. El hecho de que tal movimiento combinara cuestiones prácticas con teóricas y anclara su proceder en las experiencias concretas de mujeres de orígenes diversos introdujo una transformación de enormes consecuencias en relación con la manera en la que concebíamos y enseñábamos lo que era literatura y el valor que ésta podía tener.

Todo lo anterior se reflejó en muchos de nuestros cursos, ya que sufrieron modificaciones al comenzar a introducir y estudiar materiales, tanto literarios como teórico-críticos, que proporcionaban visiones novedosas en cuanto a cuestiones de raza, clase y género. Sumado a ello, estas nuevas visiones reivindicaban el hecho de que los textos literarios bien podían fungir como testimonios de experiencias e historias

reales marcadas por contextos sociohistóricos específicos y distintos de los nuestros, y que invitaban, a su vez, a reflexionar sobre la experiencia propia. Es por ello que, gradualmente, se ha vuelto notable la presencia en nuestra carrera de una serie de cursos, ponencias, investigaciones y publicaciones relacionados, de modos más o menos directos, con los estudios de identidad, otredad, género, poder y representación, claramente anclados en el momento presente, los cuales han tenido un gran impacto ya que estiraron los límites y complejizaron la discusión en torno a muchos de los valores/puntos abstractos mencionados arriba. Sumado a lo anterior, resulta notable la diversidad que comienza a caracterizar nuestros acercamientos teóricos que ya no sólo forman parte de la academia anglo, o incluso de la occidental *mainstream*, así como un involucramiento con textos que no caben dentro de la categoría de lo que tradicionalmente calificaríamos como "teoría" pero que contienen una gran fuerza propositiva. Finalmente, hay que mencionar el progresivo desdibujamiento de límites claros entre lo que califica como literatura y lo que no lo es, así como los ricos diálogos que van surgiendo entre los textos que estudiamos y otras manifestaciones artísticas como el cine y lo audiovisual, por ejemplo. Sin embargo, quiero dejar claro que lo anterior nunca fue resultado de una política impuesta, así como que tampoco está presente del mismo modo en todos nuestros quehaceres, varios de los cuales se siguen guiando por los preceptos humanistas más tradicionales, lo cual sin duda es enriquecedor para todos pues invita a diálogos fundamentales.

A continuación, paso a comentar esta nueva etapa con mayor detalle. Para ello me baso, sobre todo, en la información que me han hecho llegar las colegas de Letras Inglesas acerca de las distintas actividades que han realizado en años recientes y que han jugado un papel central en ese cambio. Agradezco muy en especial el apoyo de Nair Anaya, Irene Artigas, Charlotte Broad, Julia Constantino, Nattie Golubov, Ana Elena González Treviño y Noemí Novell. Por cierto, muchos de estos datos no siempre se explicitan en los programas de los cursos o en las presentaciones de los proyectos de investigación.

En varios cursos sobre literatura inglesa de la Edad Media se lee y reflexiona en torno a las diferencias entre ese periodo y nuestra época,

prestando atención a cómo tales visiones específicas del mundo medieval están indisolublemente ligadas a cuestiones sociohistóricas, culturales, ideológicas y de género particulares. En estrecha relación con ello, se estudian los mecanismos a través de los cuales esas diferencias se plasman en textos que reproducen una y otra vez las visiones y los intentos aislados que se fueron dando para introducir otras formas de pensar y de escribir. Aquí también resultan importantes las reflexiones que se dan en relación con cómo nuestra visión acerca de la función de la literatura, la figura del autor, el papel del lector, el papel de la mujer, etcétera, son visiones relativas históricamente construidas.

Asimismo, respecto de los seminarios sobre géneros populares, Noemí Novell menciona que, en ellos, los alumnos descubren cómo los textos a los que están más expuestos funcionan a partir del solapamiento o el ir en contra de comportamientos sociales arraigados y dados por buenos o correctos. Mucho de esto se enfoca en el papel de las mujeres, el afianzamiento de una identidad nacional/individual, y asuntos relacionados con ello. Se hace énfasis en que si no conocemos cómo están configurados esos comportamientos desde los textos de culturas dominantes, no podemos modificar nuestro acercamiento a ellos y, finalmente, nuestro ser/estar en el mundo.

En otros cursos sobre cine y literatura se ha trabajado sobre el concepto de ‘justicia’ y conceptos aledaños como ‘venganza’, ‘castigo’ y ‘retribución’. También se explora la identidad y alteridad. Lo que más interesa aquí es que los alumnos puedan cuestionar estos conceptos, estudiando la forma en que las películas y los textos literarios estudiados buscan constantemente dar respuesta a un asunto que seguimos sin tener claro: qué es justicia, quién la imparte, quién considera qué es un delito, en qué sociedades. Inevitablemente, todo esto lleva a resituar la discusión en el ámbito nacional.

En los seminarios de ciencia ficción, las preguntas centrales recaen sobre qué significa ‘ser humano’ y cómo la ciencia ficción nos obliga a examinarnos a nosotros mismos y la sociedad que creamos, a partir de su comportamiento como “caldo de cultivo de ideas”. Tales búsquedas siempre desembocan en asuntos de identidad/alteridad, comportamientos éticos frente a la alteridad, y la justicia social.

Además de lo anterior, existen otros cursos que se han centrado en las literaturas de la diáspora; Nattie Golubov expresa que éstos se guiaron por un interés de entender la dinámica social, cultural, económica y política que produce minorías de todo tipo y que impulsa el conflicto social. Crecientemente, ha influido en dichos cursos la duda acerca de la relevancia del estudio de la literatura para el mundo tal como lo hemos hecho tradicionalmente, así como la posibilidad de idear otras formas de estudiar la literatura que sean menos elitistas y bastante más interdisciplinarias.

También los seminarios de literatura canadiense han tenido por objetivo acercarse a textos de diversa índole (poesía, poesía en prosa, cuento, narrativa breve, ensayo) con el fin de explorar otros modelos de vida, lo suficientemente cercanos a los nuestros pero que proponen cambios sugerentes en cuanto a formas de entender el concepto de cuerpo, pareja, maternidad o paternidad, familia, país y ciudadanía, entre otros. En paralelo, los seminarios han buscado analizar los cambios formales que han ido introduciendo estos cambios temáticos y los problemas de recepción lectora que pueden derivarse de ello.

En los cursos de Literatura poscolonial, Nair Anaya explica que, en éstos, se intenta encontrar acercamientos de lectura e interpretación que cuestionen las miradas eurocéntricas y universalizantes que caracterizaron la crítica hasta hace relativamente poco. En tal sentido, cuestionar el canon puede permitirnos tener una mirada más crítica, a la vez que más compasiva, de las representaciones de aquellos grupos que en algún momento constituyeron los "otros" del discurso hegemónico europeo/occidental. En *Cultivating Humanity* (1997), Martha Nussbaum considera tres puntos que, creo, resumen lo que he tratado de compartir con los alumnos en los últimos años. Según Nussbaum, hay tres capacidades fundamentales para cultivar la humanidad en el mundo moderno. La primera es la capacidad para hacer un examen crítico de una misma y de las tradiciones que nos han sido legadas a través de los años. La segunda es encontrar vínculos de reconocimiento e interés con personas de otras culturas, lo cual se puede lograr por medio de la tercera capacidad, que es la de la "imaginación narrativa".

También destacan varios de los seminarios inscritos dentro del área de Traducción, ya que en ellos se impulsa la discusión en torno a la concepción tradicional de traducción que impera en nuestro medio y la necesidad de abrirse a otras formas de entender y ejercitar dicha actividad. Julia Constantino comenta que, dentro de esta área, la lectura de numerosas teóricas que trabajan a partir de posicionamientos sobre todo poscoloniales, feministas, de estudios de género, resultan fundamentales ya que ofrecen bases sólidas para la reflexión, así como promueven una práctica plural y abierta para que concretamente, hoy y desde México, revisemos ese concepto y esa práctica de modos más profundos, políticos y éticos.

Finalmente, como menciona Irene Artigas, en los cursos, incluso de posgrado, de Literatura comparada, encontramos una perspectiva importante porque nos permite reconocernos en lo que se hace en otros lugares. Estudiar una literatura en una lengua ajena a la propia obliga a una comparación, a un localizarse frente a otro. Por eso, los estudios comparativos, lo mismo que la traducción, ejemplifican muy bien el carácter de nuestra carrera. Al comparar, relacionamos lo que en apariencia es distinto, consideramos la alteridad, la otredad y, en consecuencia, lo propio.

Quiero concluir esta sección haciendo referencia a otro rubro estrechamente ligado a la docencia: el de los trabajos de titulación. Resulta altamente gratificante ver cómo en años recientes estas nuevas tendencias que caracterizan muchos de nuestros cursos, tanto en cuestión de temas como de enfoques, han sido retomadas por nuestro estudiantado en sus trabajos recepcionales. A modo de ejemplo, menciono la gran cantidad de tesinas que se involucran con obras poscoloniales de muy diversa procedencia o con escritoras mujeres desde una perspectiva feminista o de estudios de género. También destaca el creciente interés por elaborar traducciones comentadas que parten de lecturas alternativas como, por ejemplo, aquellas que responden a un posicionamiento LGBT o *queer*.

Ahora, en cuanto a proyectos en los que ha participado Letras Inglesas podemos mencionar, en primer lugar, el de Ana Elena González,“México imaginario”, un catálogo digital que consta de una

serie de entradas dispuestas en orden alfabético que remiten a impresos antiguos (siglos XVII y XVIII) en inglés y francés que contengan una representación de México y lo mexicano, con objeto de proporcionar materiales y herramientas para una gran variedad de investigaciones multidisciplinarias acerca de la representación de esta nación en la cultura impresa temprana. El fundamento teórico de fondo es la imagología, que se puede definir como la representación que una cultura hace de otra, es decir, la representación de la otredad.

En segundo lugar, habría que mencionar otro proyecto que incluso dio por resultado una publicación interesante. En 2010, el Programa Universitario de Bioética de la UNAM (PUB) organizó un seminario sobre saberes y valores de la vida en el que participó Letras Inglesas. El producto final fue el libro *Diálogos de bioética. Nuevos saberes y valores de la vida*, coordinado por Juliana González y Jorge Linares. Nuestra aportación específica fue “El concepto de vida en la obra de J. M. Coetzee”, un texto sobre la obra del antedicho escritor sudafricano y cuyo interés radica no sólo en los temas que él trata sino también en la forma misma en que está escrita. Sin duda, resulta notable ver cómo esta forma tan particular de escribir de Coetzee lleva al lector a adentrarse en situaciones de vida complejas e inciertas que debe vivir vicariamente y ejercitando una y otra vez el difícil arte de aprender a valorar de manera ética y siempre por sí solo, ya que el narrador no lo va a hacer por él. Dicha participación se enmarca dentro de las posiciones de destacados críticos que sostienen que lo que importa de un texto literario no son los datos ni los argumentos ni la información, sino, ante todo, los momentos contextualizados dentro de la narrativa en los que el lector es invitado a sumergirse y participar de una experiencia de vida diferente, particular, incierta y en proceso, que lo lleva a reflexionar, sentir, dudar, temer. Todo este ejercicio de apertura lo marca, pudiendo incluso desembocar en modificaciones de percepciones, sensibilidades, reacciones y respuestas que obligan a repensar el impacto que pueden llegar a tener tales ejercicios imaginativos en los códigos de conducta de una persona o de una comunidad cultural.

En estrecha relación con nuestras publicaciones, podemos mencionar las traducciones que realiza la comunidad docente de Letras Inglesas.

En nuestro departamento, ese ejercicio siempre ha sido de gran importancia e, incluso, en más de una coyuntura lo hemos defendido como una actividad académica que debe gozar de total reconocimiento. Sin embargo, como ya mencionamos, la traducción como parte de una serie de acercamientos y los diálogos con otras formas de ser y estar en el mundo se han ido volviendo centrales para nuestra carrera. Un claro ejemplo de ello es la antología *Todos cuentan: narrativa africana contemporánea (1960-2003)* que prepararon los profesores que integran el Seminario permanente de traducción literaria, de la FFL. La propuesta de los integrantes del Seminario fue ofrecer una amplia y variada muestra del cuento contemporáneo escrito en África negra de lengua inglesa por considerar que esto le permitiría a un amplio público lector acercarse a un universo marcadamente distante y desconocido por nosotros, estableciendo así un valioso diálogo intercultural.

A raíz de todo lo anterior, resulta indiscutible que el *ethos* de Letras Inglesas ha sufrido una serie de transformaciones al involucrarse más y más, a partir de lo que se produce en lengua inglesa en sus múltiples manifestaciones, con una gran variedad de formas de ser y de estar en el mundo, resultado de experiencias sociohistóricas concretas y posicionamientos diversos regidos, muchas veces, por desafortunados ejercicios de poder. Todo lo anterior, a su vez, ha repercutido en que hemos cobrado una conciencia creciente de que también formamos parte de un complejo entretejido marcado por una realidad particular. Asimismo, hemos ido cobrando conciencia de que, al igual de lo que sucede en muchas de nuestras lecturas, sí tenemos la posibilidad de ejercitar y ejercer una voz propia, que nos ayude a avanzar, como docentes universitarias/os, en un camino con cada vez más, y no menos, libertad, dignidad y potencial.[12]

Sin embargo, quiero finalizar con cuestiones coyunturales concretas, pues es evidente que tales transformaciones en cuanto a temas y enfoques también tienen su impacto en la vida cotidiana de nuestro Departamento. Por ejemplo, respecto de asuntos académicos, si bien son evidentes las transformaciones que ha tenido nuestro *ethos* desde

[12] El sólo hecho de poder presentar un texto como éste es un claro ejemplo de ello.

cuando se creó la carrera hasta ahora, resulta imposible ubicar todas estas nuevas inquietudes ligadas a cuestiones de posicionamiento, identidad, cultura, etcétera, dentro de un único campo de estudio fácilmente definible, lo cual posiblemente pueda causar algo de confusión.

Por otra parte, y también de central importancia, resultan las siguientes interrogantes de índole más práctica: ¿qué sucede con los multicitados conceptos de 'respeto', 'dignidad' y 'ética' a partir de estas visiones mucho más complejas debido a los planteamientos ligados a posicionamientos poscoloniales, feministas y de otras minorías relacionadas con cuestiones de género, raza, clase social, etcétera? ¿En qué medida ello obliga a repensar muchos de nuestros posicionamientos e interacciones en el universo académico del Departamento de Letras Inglesas y de la Facultad? ¿Hasta dónde hay que redefinir o cualificar dichos términos tradicionales valiosos, pero algo abstractos, incorporando a nuestra reflexión y práctica docente y de modo visible o audible, una serie de puntos adicionales tales como sexismo, acoso, violencia y racismo?

Concluyo el texto presente sobre el *ethos* de Letras Inglesas con más preguntas que respuestas, lo cual no sólo es lógico sino saludable, al tratarse de una situación en proceso de transformación marcada. De hecho, proponer respuestas aquí y ahora sólo dañaría y restringiría la capacidad de diálogo permanente, plural y profundo que siempre nos ha caracterizado y que nos ha permitido llegar hasta este momento tan rico en posibilidades.

El *ethos* del licenciado en Literatura Dramática y Teatro

CARLOS DÍAZ ORTEGA
Colegio de Literatura Dramática y Teatro
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

> Esto supone coraje: la mayoría de la gente no tiene necesidad de nosotros. Tu trabajo es una forma de meditación social sobre ti mismo, sobre la condición de hombre en una sociedad, y sobre los acontecimientos que tocan lo más profundo de ti mismo a través de las experiencias de nuestro tiempo. Cada representación en este teatro precario que choca contra el pragmatismo cotidiano puede ser la última, y tú debes considerarla como tal, como tu posibilidad de reencontrarte, dirigiendo a los demás el saldo de cuentas de tus actos, tu testamento. Si el hecho de ser actor significa todo esto para ti, entonces surgirá un teatro nuevo, un modo nuevo de aprehender la tradición, una nueva técnica. Una nueva relación se establecerá entre tú mismo y los hombres que por la tarde vienen a verte porque te necesitan.[1]

Creo que todo está mencionado en la cita anterior: la condición de ser actor —y podríamos generalizarlo a toda la gente de teatro—, la función social que tiene el serlo, la aparente contradicción de ser y no ser necesario en esta sociedad, la determinación, el coraje y la valentía que se requiere para ser y "estar siendo" siempre en el límite, en el riesgo constante y en la inmensa oportunidad de encontrarte en contacto con los otros. Sin embargo, hoy, México 2015, es necesario mencionar algunos aspectos que tienen que ver con el *ethos* del teatrero en general y del Licenciado en Literatura Dramática y Teatro en particular.

[1] Eugenio Barba, "Carta al actor D.", en *Espacios Itinerantes* [en línea, blog]. Tierra Sin Mal Teatro-Danza, 3 de junio, 2011. <haraitinerante.blogspot.com/2011/01/fuente-del-libro-teatro-soledad-oficio.html>. [Consulta: 26 de julio, 2018.]

Desde que nuestro país entró o lo hicieron entrar en el proceso de globalización de una manera más directa, contundente y encarnizada, todo ha ido modificándose de forma acelerada. Con un razonamiento meramente instrumental por parte de los políticos y una explicación económica prometeica y fantasiosa que, para nuestra desgracia, todavía se sigue repitiendo y, peor aún, muchos la siguen creyendo; nuestro país no sigue igual, sino que ha empeorado y la crisis de todo tipo: económica, social, política y hasta humana, se ha hecho presente en todos los rincones de nuestro territorio. Hoy dudamos de todo y de todos; hoy la desconfianza ha crecido tanto, que hacer contacto humano con los otros es casi imposible; hoy estamos mucho más acorazados por una supuesta necesidad de protección; hoy estamos invadidos por el miedo provocado un tanto por la realidad y otro mucho por los medios de comunicación y por el Estado. ¿A qué le tememos?, pues principalmente a otro ser humano.

Pertenecemos al reino animal, y según Edward T. Hall, "los animales sociales necesitan estar en contacto unos con otros. La pérdida de contacto con el grupo podría ser fatal por muchas razones, entre ellas, el peligro de ser víctima de algún depredador".[2] Es decir, lo único que nos brinda seguridad y protección —otro ser humano al lado, el grupo humano—, hoy nos separa, nos distancia de modo contrario a nuestra naturaleza eminentemente social, a la cual —dicho sea de paso— no podemos escapar, pues de manera irremediable vivimos juntos, y sobre todo en las grandes ciudades: muy juntos…

Según este mismo autor: "Naturalmente, existen otros modos de habérselas con un animal de presa, como el camuflaje, la armadura o las espinas protectoras, o el olor desagradable. Pero la fuga es el mecanismo fundamental de supervivencia para los animales dotados de movimiento".[3] Sin duda, los humanos utilizamos todas estas estrategias para evitar al que consideramos nuestro enemigo: nos camuflamos con esmoquin, ropa de marca o pantalones rotos, aretes por todas partes, peinados —digamos— extraños, etcétera; usamos armaduras y/o espinas reales o simbólicas y hasta malos olores para alejar a los que no

[2] Edward T. Hall, *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI, 1981, p. 23.
[3] *Ibid*., p. 19.

queremos cerca; sin embargo, la huida como mecanismo de defensa no es tan fácil de ejercer.

La sociedad que hasta ahora hemos construido no es sólo una domesticada y domesticadora, sino también, por eso mismo, de encierro; en donde los espacios son cada vez más reducidos y la posibilidad de la fuga es casi nula; ¿y qué hace cualquier otro animal cuando no puede huir?: ataca y combate hasta vencer o morir… Cierto que los seres humanos, históricamente, nos hemos ido separando de nuestra naturaleza animal e instintiva, y hemos ido creando un mundo artificial en el que vivimos y nos movemos cotidianamente; un mundo que, entre la promesa y el deseo, sigue siendo una gran aspiración: un mundo donde el ser humano no sea su propio depredador… Ningún otro animal lo hace, ¿acaso hacerlo es nuestra naturaleza?

No hay que olvidar que el mundo humano —de alguna manera— es inventado; es una creación y construcción humana; no es la realidad, sino lo que hemos creado a partir de pensar la realidad; por tanto, el mundo humano siempre está en proceso de cambio, siempre en continua transformación y por eso es nuestra responsabilidad —la de absolutamente todos— no sólo lo que es hoy este mundo humano, sino lo que será mañana.

Y tampoco hay que olvidar que en todo proceso de aprendizaje y en toda creación humana, están en el mismo tiempo y espacio Eros y Thánatos; la vida, el amor, la construcción, y al mismo tiempo, la muerte, el odio, la destrucción. En este sentido, la condición humana, de principio, tiene una significación ética y de ella no nos podemos escapar; tenemos que decidir a cada instante. Vivir humanamente implica la conciencia de la buena vida humana; la buena vida humana implica el hacer lo que en verdad se quiere hacer, lo que implica —*siempre* implica— a los otros humanos que nos necesitan y a los cuales necesitamos para existir como tales; pero el saber esto no es suficiente; hasta ahora, no lo ha sido.

Es bien conocido que en esta sociedad hasta ahora construida, la violencia no sólo es parte misma de la estructura jurídico-político-social-económica, sino que también es su modo de sobrevivencia, cuestión que hoy —para nuestra desgracia— es fácilmente demostrable, con todo lo que ha estado aconteciendo en nuestro país. Sin embargo, también es

necesario hacer conciencia de que en todas las relaciones entabladas en la vida cotidiana la violencia está presente; es decir, se ha vuelto cuerpo y está encarnada de los pies a la cabeza en todos los seres humanos; NO por naturaleza humana, sino por aprendizaje. Nos educamos los unos a los otros, en y con la violencia; violentos somos todos en esta sociedad hasta hoy construida. El problema, pues, en realidad, es triple:

1. Como sistema social.
2. Como sistema corporal.
3. Como significación de lo humano.

Encontrar el sentido y dirección de este siglo XXI que apenas despunta creo que tiene que ver con la reflexión sobre dichos aspectos, aunque para los motivos del presente ensayo sólo me remitiré a mencionar uno de los elementos que creo que tiene que ver con lo antes mencionado, pero que en particular es fundamental para el arte escénico.

Los seres humanos somos, antes que nada, seres de contacto, y ahí es donde radica la importancia y la necesidad humana del arte en general y del teatro en particular; somos seres de sentido, y porque sentimos, razonamos. El contacto humano y los placeres experimentados en ello no sólo son el objetivo fundamental de la vida humana, sino, también, lo que le da sentido y dirección; cuando decimos que el ser humano es un ser social, básicamente nos estamos refiriendo a eso. El trabajo en colectivo y sus productos son el resultado, no el principio; sentir al otro y que el otro me sienta no sólo nos da existencia como un "nosotros", sino que también nos mueve a la colaboración, a la solidaridad, al sentido de comunidad.

La gente de teatro, lo primero que entrena y sigue desarrollando a lo largo de toda su vida profesional es el contacto: "el teatro es quizá una de las artes más difíciles, puesto que han de establecerse tres conexiones simultáneamente y en perfecta armonía: los vínculos entre el actor y su vida interior, entre el actor y sus compañeros y entre el actor y el público".[4] Además de esto, como creador, el deber del artista es-

[4] Peter Brook, *La puerta abierta. Pensamientos sobre la actuación y el teatro*. Trad. de Hugo Urquijo. México, El Milagro, 1998, p. 55.

cénico es hacer contacto profundo con la realidad que llame su atención; lo cual implica observación, investigación documental y de campo, mucha reflexión y, luego, traducir todo ello al lenguaje escénico, lo cual es un proceso que se desarrolla antes, durante y después de la creación y representación escénica. Hacer contacto es, en términos generales, un proceso sensible-perceptual, emocional-psicológico, intelectual y estético; todo el cuerpo, como sistema, se mueve y se conmueve, es decir, se mueve con los otros, para construir juntos la obra. Sintetizando al máximo en dos palabras la caracterización del trabajo del profesional del teatro, podríamos decir que es lo que cualquier humano debería hacer: detenerse, abrir su percepción y *hacer contacto*. Con ello, se da existencia y significado a sí mismo, a los demás seres humanos y a la realidad. Sin embargo, como ya lo hemos mencionado, la sociedad construida hasta hoy, va en dirección contraria.

En una sociedad desconectada humanamente como en la que actualmente vivimos —aún con las nuevas tecnologías y tal vez por ellas mismas—, es fácil entender la afirmación de Adolfo Sánchez Vázquez, cuando dice que este sistema social es hostil al arte; por eso, también Eugenio Barba, citado al inicio del texto presente, supone que esta profesión requiere coraje, y yo he agregado: valentía y determinación para existir como artista escénico, ya que el pretender conectar con los otros es ir a contracorriente.

Hoy, todo se quiere convertir en capital y por ello se habla de capital social, capital natural, capital humano, etcétera. El grado de cosificación al que hemos llegado es tan terrible que, en la actualidad, es difícil hablar con un humano, pues siempre está primero una máquina que nos señala un menú, a veces tan extenso que nunca alcanzamos a llegar a una voz humana. Yo, al menos, me resisto a ser considerado capital humano, porque el capital como tal es lo más inhumano.

Así, pues, podríamos decir, en principio, que el "modo de ser" de la gente de teatro es, en cierto modo, asumir una continua crisis existencial; saber que su estar profesional es en conflicto permanente con una realidad humana que va al revés, lo cual no es ni bueno ni malo, sino es su modo de crecer y desarrollarse. La gente de teatro no sólo vive en el conflicto, sino que busca el conflicto y vive del conflicto.

Precisamente porque su condición profesional es hacer contacto, su percepción siempre está abierta y puede darse cuenta de aspectos que para las demás personas pueden pasar inadvertidos; al darse cuenta, descubre aspectos de la realidad y de sí mismo que muchas de las veces no son agradables y sí conflictivos. Parte fundamental de su trabajo profesional es descubrir lo invisible para después poder mostrar, por medio de su obra y de manera visible, legible y por medio del conflicto dramático, la realidad descubierta. Por eso es necesario que asuma esta condición existencial para poder estar en un mundo social que le es hostil; es decir, que al mismo tiempo lo rechaza y lo necesita; una sociedad que puede considerar su obra artística útil e inútil a la vez; puede ser valorada estéticamente y no ser valorada para darle lo suficiente para sobrevivir o al contrario: darle más de lo suficiente para sobrevivir (el arte comercial) y tener poca o nula valía estética. En la medida en que su obra lo significa a él mismo, su existencia profesional se debate entre el "ser o no ser", entre el "estar o no estar", entre el "hacer o no hacer". Por esto, el que se dé cuenta de su ser y estar libre, y el que lo asocie a su dignidad humana y laboral, es fundamental como sustento de su ética. Por tanto, el saber encontrar el justo medio en la solución de tal conflicto debe ser también parte de su formación, de su ética y de su práctica profesional.

Todo teatrero no sólo debe saber que es libre, no sólo debe darse cuenta de que es libre y las consecuencias de ello, sino que tiene que tomar decisiones, de la manera más coherente, a cada instante. Cada obra de teatro, cada personaje, cada representación e incluso cada acción vivida, se lo recuerda; algunos hacen como que no se dan cuenta o se justifican de mil maneras: "de algo tengo que comer"; pero tarde o temprano su conciencia aparece, y no hay nada más triste que un teatrero arrepentido de su propio trabajo, por el simple hecho de que su trabajo es su propia vida; y esto es lo que nos da sentido de pertenencia al gremio teatral, nos acerca, nos aleja o nos pone en contradicción y posible resquebrajamiento.

El teatro sólo es posible haciéndolo en colectivo, en grupo; más aún, sólo es posible como resultado del trabajo cooperativo y colaborativo, lo cual implica formar comunidad; lo que, en una sociedad donde el individualismo y la competencia no sólo es lo usual sino lo que se

venera y se educa formal e informalmente, hacer teatro es algo por lo que hay que luchar y estar determinado a hacerlo; porque en un mundo al revés, es necesario descubrir, entrenar, desarrollar y, sobre todo, *encarnar los conocimientos, habilidades y actitudes propias a la formación de comunidad con la diferencia*; por eso, sería conveniente el que de alguna manera se explicitara en alguna de las áreas o programa de una de las materias que se imparten en nuestra carrera; tal cuestión, desgraciadamente, hasta hoy no sucede, ni en nuestra escuela ni en ninguna otra profesional de teatro.

En la actualidad, es claro que el teatro es una disciplina de disciplinas; no es lo mismo hablar de la formación del actor que de la del dramaturgo, del director de escena o del productor, entre otros. Este asunto no contradice para nada todo lo antes mencionado, pero sí vuelve mucho más compleja la reflexión sobre su *ethos*. De manera específica, la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro propone la formación en cuatro áreas teatrales: la actuación, la dirección escénica, la producción y la teatrología; cada una de ellas podría ser una licenciatura en sí misma, dada su complejidad, el saber acumulado y áreas del conocimiento relacionadas, o bien, el verse como áreas de especialización en algún programa de posgrado, que esperemos se logre tener pronto en nuestra Facultad. El perfil profesional que propone nuestra licenciatura es el siguiente:

> El licenciado en Literatura Dramática y Teatro es capaz de concebir y realizar proyectos con impacto artístico, desempeñarse como: investigador, docente, dramaturgo, director, actor, productor, crítico teatral y gestor cultural, entre otros. Además, tiene la capacidad de interactuar permanentemente con otros campos profesionales, así como generar aportaciones al conocimiento del arte escénico a través de sus distintas manifestaciones.[5]

Desde mis épocas de estudiante y aunque no estaba dividido el *curriculum* en estas áreas, la formación sí estaba dirigida al estudio de

[5] Facultad de Filosofía y Letras, *Plan de estudios de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro* [en línea]. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2007. <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/62857095-Teatro-Tomo-i-Def-08-08-08.pdf>, p. 29.

las mismas; la idea de “aprendiz de todo y maestro de nada” estaba presente en nuestras mentes, como, tal vez, lo siga estando ahora. Sin embargo, esta idea integradora no sólo ha continuado, sino que se ha oficializado en un currículo que promete a los estudiantes cierta especialización que compromete no sólo a sus autoridades, sino, y sobre todo, a sus profesores, por el simple hecho de que al estar frente al grupo son los responsables directos de que este perfil propuesto se realice o no. Lo cual, desde mi perspectiva, *hace urgente la implementación de un programa general a la educación y específico a las artes escénicas, de formación pedagógica y didáctica para todo el profesorado de nuestra licenciatura*. Debemos aceptar y asumir que la inmensa mayoría de profesores que impartimos clase en el nivel de licenciatura no contamos con la suficiente formación en tales campos. Y la única manera de llegar al perfil deseado es hacerlo con toda conciencia pedagógica y didáctica, además del necesario y fundamental trabajo colegiado, el cual, también, es muy escaso.

Los egresados de nuestra licenciatura, en la actualidad, están, en efecto, en todos los campos laborales mencionados en el perfil profesional; varios, incluso, de manera muy exitosa. Todos nos sentimos profundamente agradecidos con esta Facultad, muy orgullosos de pertenecer a la UNAM y con un espíritu humanista que califica y cualifica nuestra conducta.

Sin embargo, es necesario no sólo mencionar lo logrado, sino también hacer énfasis en lo que nos falta mejorar y profundizar, además de lo ya antes dicho. Creo que hay dos aspectos del perfil que, por ser también objetivos de toda universidad, son todavía más relevantes y preocupantes para darles pronta solución: el de la investigación y el de la docencia.

El aclarar, fijar sus objetivos, sus alcances en el nivel de licenciatura, sus tiempos y espacios en el *curriculum*, sus programas, su obligatoriedad o no, etcétera, son cuestiones importantes para reflexionar, dado que, por un lado, los egresados que se dedican a la investigación o que siguen al posgrado con el fin de ser investigadores, son verdaderamente escasos; por tanto, podemos decir que en la actualidad hay pocos investigadores en teatro y que, de plano, casi no hay investigación educativa reportada y publicada cuyo objeto de estudio sea la educación del profesional del teatro.

Por otro lado, una gran cantidad de egresados se dedican a la docencia en los diferentes niveles educativos, de preescolar a licenciatura inclusive, sin ninguna o casi ninguna preparación pedagógica ni didáctica específica; por lo que, hasta hoy, el profesor de teatro se sigue "haciendo en las tablas", con todo y las consecuencias que eso trae: "echando a perder, se aprende". Es hasta cierto punto entendible el que los estudiantes, al egresar, no piensen en ser profesores, dado el prejuicio social al respecto y por la necesidad y entusiasmo de crear escénicamente; pero es una realidad que, para la mayoría, la docencia es un primer empleo en el cual muchos continúan.

El haber dejado la materia de Didáctica del teatro como optativa ha hecho, en el actual plan de estudios, que sólo unos cuantos, muy pocos en proporción a cada generación, acudan a esa clase. De esta manera, seguimos mal alimentando un sistema educativo que si bien ya no puede estar peor, nosotros debemos preparar lo mejor posible en el terreno de la docencia a nuestros egresados. Además, debemos considerar que la educación artística ya es parte integral del *curriculum* de los niveles educativos de preescolar a bachillerato y que incluso, en todas las universidades, se ofrecen talleres de teatro como parte complementaria a la formación profesional, lo cual hace ver la necesidad y urgencia de formar verdaderos profesionales de la docencia en teatro; dado que es y será una fuente muy importante y digna de empleo. Creo que este aspecto es fundamental para el fortalecimiento de nuestro gremio: si hay verdaderos profesionales de la docencia en teatro, entonces habrá también mejores profesionales en artes escénicas; además, estoy seguro, que esto marcará y definirá el teatro que aún está por crearse para este siglo XXI que apenas despunta.

Sin duda, nuestra licenciatura está en construcción y reconstrucción, lo cual es todo un halago porque muestra su dinamismo, su vigencia y su necesidad en una sociedad en crisis de sentido como la nuestra. Por otra parte, su significación integradora muestra —desde el punto de vista pedagógico— su avanzada, pero también su riesgo, si no se definen con precisión sus objetivos, su didáctica específica y sus alcances educativos en el contexto social particular mexicano y global del siglo XXI.

El *ethos* en Literatura Dramática y Teatro

FIDEL MONROY BAUTISTA
Colegio de Literatura Dramática y Teatro
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Parto de la noción del *ethos* aristotélico, que, de manera simplificada, plantea a éste como "hábito, carácter o modo de ser, derivado de la costumbre"; pues aquí se englobaría también la noción sociológica del *ethos* como sistema o escuela de pensamiento. Así, si trasladamos este concepto a la enseñanza, entramos al cuestionamiento de qué se enseña y quién decide qué y en qué momento. Desde mi punto de vista estrictamente personal, que no institucional del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, hago los siguientes planteamientos con la intención de elucidar algunos elementos que aporten a la discusión del *ethos* en el campo de la literatura dramática y el teatro.

El teatro es un arte presencial; la asamblea teatral reúne en un mismo espacio-tiempo a los intérpretes y al público, en un ambiente lúdico, para establecer la convención teatral. Es un juego, pues, donde los artesanos de la ficción son vistos en directo por un público que juega a recrear, desde su propio marco de referencia, la representación que observa. Convención cultural simple y llanamente. Convención ésta del teatro que pervive, se transforma, se transmuta y seduce al paso de los siglos porque contribuye al enriquecimiento simbólico de la sociedad; porque el solo hecho de concurrir a la asamblea teatral profundiza la pertenencia al grupo, pues el vivir la representación desde el lado de la sala de butacas refleja parte de *mi* transcurrir por el mundo; de mis visiones, mis sentimientos, mis contradicciones y demonios; sin embargo, el acuerdo no es necesariamente convergencia, es también contradicción, lucha, contraste.

Asistimos a la representación teatral, a la escenificación que cuenta algo y se basta a sí misma, al menos idealmente, para que, de sus distintas capas o niveles, haga contacto con el —idealmente *su*— público y se

complete un círculo de intercambio de experiencias, tanto racionales como emocionales, englobadas en lo que denominamos "experiencia estética".

Sintetizando: la asamblea teatral es una unidad que posee signos descifrables para un público concreto en un tiempo y espacio específicos; reunión de creadores y espectadores en un mismo lugar para que cumpla su razón de ser.

Finalmente, es una expresión artística que selecciona e intensifica cierta información de la realidad compartida, la modela en una forma concreta (en otros casos, un lienzo, una partitura, una secuencia coreográfica, etcétera), para comunicarla a una audiencia en espera de una reelaboración del material presentado, es decir, de la obra, para, con su lenguaje específico, establecer un acto de comunicación. Determinación social a la que Luis Racionero se refiere de la siguiente manera:

> No es posible entender el arte de un determinado momento histórico sin entender la visión que el hombre tiene de sí mismo y de su relación con el mundo en el momento en cuestión [...] pues es un hecho persistente que cada sociedad, en cada época, propone como objeto del arte y de la ciencia ciertos temas que coinciden con aquellas reflexiones e inquietudes que, en ese momento y en esa sociedad concreta, han penetrado más profundamente.[1]

El teatro, como modo de expresión, ha reunido diversos lenguajes a lo largo de su historia, pues a partir de la palabra hablada y las evoluciones coreográficas en locales abiertos a la incorporación de la plástica, la iluminación como lenguaje a la vez supeditado e independiente, los recursos electrónicos, el discurso mismo, muestra un cuerpo cambiante, en transformación constante que se vincula —como ya se expresó— a una realidad sociohistórica concreta.

Así, pues, podemos indagar en el fenómeno teatral desde una perspectiva histórica a partir de una vertiente estilística y de género, desde la óptica literaria o espectacular, desde su función social, desde la perspectiva de los creadores o de la audiencia... Sin embargo, cualquiera

[1] Luis Racionero, *Arte y ciencia*. Barcelona, LAIA / Papel, 1986 (Bibliografía. Arte y sociedad. Creación artística), p. 13.

de estas elecciones serán insuficientes para explicar al teatro; luego entonces, ¿se puede enseñar teatro? La respuesta es clara: no, no es posible. Y no lo es porque no podemos establecer las reglas que norman a una estructura abierta y cambiante, a un objeto de estudio que se encuentra en perpetua evolución, o en concordancia con el planteamiento de Pavis:

> Una rápida ojeada a los escritos sobre teatro nos convence de que ninguna teoría está en posición de reducir el arte teatral a componentes obligatorios y suficientes. No podríamos limitar este arte a un conjunto de técnicas; y la práctica se encarga de extender sin cesar el horizonte de la escena. En consecuencia, el estudio del arte teatral se ramifica en campos infinitos de estudio y el programa es desmesurado.[2]

Luego entonces, si no es posible abarcar el fenómeno de manera exhaustiva y, si además, está en constante evolución, ¿cómo enseñar teatro? O mejor aún: ¿es posible realizar una actividad que pueda formar profesionales al respecto?

Vayamos por partes. Si el planteamiento anterior lo aplicásemos a cualquier disciplina del conocimiento en general o a la creación artística en particular, la dificultad sería la misma, pues la realidad es polimorfa, y de cada actividad humana, de cada producto de la cultura, de cada objeto del conocimiento, el abordaje puede ser múltiple; no existen modelos acabados o explicaciones exhaustivas; además, un mismo objeto de estudio interviene, o mejor dicho, es ubicado en diversos campos de la realidad, así los juicios emitidos desde una óptica no son necesariamente válidos o correspondientes desde otra. Parafraseando a Savater, la Luna, nuestra luna, es una; sin embargo, a los ojos del astrónomo aparece como un cuerpo celeste, satélite en este caso, con múltiples factores a indagar y comprobar, mientras que, a los ojos del poeta, o será mejor decir a la sensibilidad del poeta, la Luna remite a otros campos de realidad, como García Lorca cuando escribe: "Luna,

[2] Patrice Pavis, *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Pref. de Anne Uberrsfeld, Trad. de Jaume Melendres. Barcelona / Buenos Aires / México, Paidós, 1984, p. 41.

luna, luna. / Un gallo canta en la luna. / Señor alcalde, sus niñas / están mirando a la luna”.[3]

¿Quién tiene la razón? ¿Debemos creerle más al uno que al otro? ¿Hemos de optar por un enfoque para ser consecuentes con nuestra formación? Evidentemente el dilema es falso, pues ambos, desde su campo de verdad, sustentan una visión pertinente; la impostura se presentaría si para explicar un campo de verdad utilizamos los argumentos o las herramientas del otro, esto es, si suplantamos los paradigmas.

Retornando al inicio de nuestro planteamiento: el teatro comporta variables históricas, plásticas, dramatúrgicas, antropológicas, semiológicas, sociopolíticas, instrumentales, representacionales, expresivas, lingüísticas, y agréguenle todos los etcéteras que me están faltando, pues además a cada uno de los aquí citados podemos subdividirlos y abordarlos con enfoques diversos multiplicando los horizontes y, desde luego, los problemas. Las variedades de la experiencia teatral generan, a su vez, variedad en los enfoques, en las técnicas y en los conceptos, pues no podemos meter en un mismo saco al teatro de los Siglos de Oro con el teatro Noh del Japón o el performance de finales del siglo XX, con el teatro ambientalista de los años sesentas del mismo siglo. Y si de enseñanza se trata: ¿a quién va dirigida?, ¿qué objetivos se desean cumplir?, ¿cuál es el grupo o grupos de edades de quienes participan en el proceso de enseñanza?, ¿y el enfoque didáctico?

Planteamos antes que no es posible la enseñanza del teatro en cuanto a acción y proyección actoral y dramatúrgica, y he aportado algunas de las dificultades que ello implicaría, tanto por lo abierto del proceso como por la pluralidad de enfoques; sin embargo, estamos ahora reunidos un conjunto de personas cuya actividad profesional se vincula con la aspiración de la enseñanza artística, específicamente del “teatro”, y hasta podemos afirmar que lo logramos.

¿Cómo es esto posible? La respuesta es simple: por elección, porque tomamos decisiones que repercuten en la formación de aquellos que se

[3] Federico García Lorca, *Escena del teniente coronel de la guardia civil (cante jondo). Cuatro Banderas* [en línea]. <https://www.poetasandaluces.com/poema/2005/>.

vinculan con nuestra labor docente. *Actuamos* en el más amplio sentido, y para expresarlo de manera clara traigo las palabras de Savater en su obra *El valor de elegir*:

> "Actuar" no es sólo ponerse en movimiento para satisfacer un instinto, sino llevar a cabo un proyecto que trasciende lo instintivo hasta volverlo irreconocible o suplir su carencia. Las acciones tienen que ver con diseños de situaciones virtuales que no se dan en el presente, con el registro simbólico de posibilidades que no se agotan en el cumplimiento de paradigmas establecidos en el pasado, sino que se abren a futuros inéditos e incluso disidentes. La acción está vinculada a la previsión, pero también a lo imprevisto: es intentar prever jugando con lo imprevisible y contando con su incertidumbre. Es una forma emprendedora de responder a las urgencias y solicitaciones de la realidad plural, pero también de explorarla y descubrir en ella capacidades aún no efectuadas. El ser activo no sólo obra a causa de la realidad, sino que *activa la realidad misma,* la pone en marcha de un modo que sin él nunca hubiera llegado a ocurrir [...] En el momento de la acción particular aquí y ahora es el que actúa quien tiene que decidir lo más oportuno en cada ocasión concreta, sin que pueda limitarse a aplicar mecánicamente ningún precepto o normativa.[4]

Así, ubicados en un contexto específico tenemos en nuestro horizonte tres niveles, que corresponden a grados de complejidad conceptual y técnica distintos; a saber: 1) lo posible, 2) lo necesario, y 3) lo real.

Lo posible estaría conformado justamente por el macrocosmos del teatro. *Lo necesario*, que es el nivel en donde se concreta la toma de decisiones del formador teatral, pues de ese gran universo de lo posible hay que seleccionar aquellos elementos imprescindibles para el logro de los objetivos que se persiguen, pues no es lo mismo contribuir a la socialización de los menores de kínder a través de juegos teatrales, que a despertar la sensibilidad artística y afianzar los atributos en ciernes de los adolescentes de bachillerato, o integrar a los llamados "chavos

[4] Fernando Savater, *El valor de elegir*. Barcelona, Ariel, 2003, pp. 18, 19, 61.

banda" a una experiencia que les permita revalorizarse a sí mismos y a su grupo en la comunidad a la que pertenecen o, desde luego, colaborar en el entrenamiento y formación de actores profesionales; segmentos, cada uno de ellos, que demandan informaciones, técnicas y procedimientos didácticos diferenciales, estableciendo los parámetros de qué se puede enseñar, lo que constituiría esta elección del *ethos*.

Finalmente, está el nivel de *lo real*, que constituye por los productos, subproductos y materializaciones concretas a las que se llega con aquellos que participan de la experiencia formativa; en nuestro caso, normadas por los planes y programas de estudio de nuestra denominación disciplinaria, y que constituyen el proceso de traducción de la comprensión a la ejecución escénica, u otra determinada por las metas establecidas previamente, y aquí, sólo a manera de recordatorio, sería importante reflexionar en la idea de aprendizaje, educación y creatividad, a la luz de los planteamientos de Alonso, quien establece:

> Es importante distinguir, dentro del caudal de conocimientos, los datos obtenidos por el aprendizaje memorístico o extrarracional y por el aprendizaje comprensivo o racional. Los únicos datos valiosos para la disponibilidad de la inteligencia, el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad son los últimos citados [...] además, el aprendizaje en cuanto servidor idóneo de la creatividad ha de cumplir las tres condiciones siguientes: la de ser reflexivo, la de ser verbal y la de ser vivido. La primera y la tercera se complementan como formas del aprendizaje activo teórico y práctico, respectivamente. El aprendizaje reflexivo, verbal y vivido constituye un copioso manantial de elementos disponibles para la creatividad.[5]

Así, pues, el teatro en su evolución histórica y en sus materializaciones específicas, ha incorporado funciones estéticas y sociales tan diversas, que tanto su enseñanza como su materialización escénica han de pasar por el proceso de toma de decisiones al que nos hemos referido, para establecer, aquí y ahora, un vínculo vigente con la sociedad

[5] Francisco Alonso Fernández, *El talento creador. Rasgos y perfiles del genio*. Madrid, Temas de Hoy, 1996 (Ensayo), pp. 88-89.

que lo acoge, y que encuentra en sus formas una manera de expresarse y de asumir el riesgo de plantear aquello que supone es importante comunicar.

Con todo lo hasta aquí planteado, es evidente la responsabilidad que pesa sobre aquellos que deseamos contribuir a la formación de los profesionales del teatro y que vertetebra, desde las premisas curriculares que enfocan el plan de estudios hasta la actualización y, en su caso, la capacitación didáctica de quienes impartimos los conocimientos, pasando por la revisión e innovación de los contenidos, la puesta al día de las dinámicas del aprendizaje, la autocrítica de nuestro desempeño y, desde luego, la evaluación de nuestra responsabilidad ética y profesional.

El *ethos* del pedagogo: la vivencia de la formación

ITZEL CASILLAS AVALOS
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Hablar del *ethos* del pedagogo es, sin duda, preguntar y preguntarme por la propia pedagogía, en lo que me he formado, lo que ejerzo y cómo lo hago. Por ello, he de tratar en este escrito sobre mi propia formación y trayectoria, haciendo atisbos de lo que hay que contemplar para pensar y repensar el *ethos* del pedagogo. Pues, efectivamente, "la construcción del *ethos* profesional es una forma de construcción identitaria; por ende, no es ajena a las crisis identitarias",[1] ni personales ni mucho menos disciplinares, como trataré de dejar en claro.

Mi formación

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde estudié la licenciatura, la maestría y en la que trabajo como docente actualmente, hay que hacer frente a un proyecto institucional de formación universitaria, medidas administrativas que validan tu pertenencia a la universidad y a la carrera en pedagogía (dicho sea de paso, a ser parte de lo que se concibe por ella y las formas en que se ejerce). Durante toda la licenciatura se me presentaron discursos diferentes sobre qué es la pedagogía y cómo son los profesionales que se forman en ella, según los grupos que sustenten determinadas posiciones. Una "Torre de Babel" en la que hay que moverse, pero, muchas veces, ¿qué es ser pedagogo(a)? se situaba como un "debate inacabado" debido a la imposibilidad misma de decir qué es ese saber cuya práctica nos incumbe.

[1] Citlali Romero Villagómez y María Teresa Yurén Camanera, "*Ethos* profesional, dispositivo y conformación", en *Reencuentro*. México, UAM, agosto, 2007, núm. 49, p. 23.

La percepción externa sobre lo que estudiaba estuvo presente siempre en frases que recuerdan el sentido etimológico de la pedagogía o su asociación con la docencia. Cuestiones relativas al género también llegaron, por la afinidad del rol de madre con lo educativo o por el simple hecho de tener una supuesta sensibilidad hacia los niños. Y los sorteaba de alguna manera, tratando de apelar a que el desarrollo histórico de la pedagogía permitía decir que estudiaba la educación en general, fuera lo que eso significara. A lo anterior se sumaban otros comentarios relacionados con el "espacio" en que estudiaba, pero también del ámbito disciplinar en que se encuentra la pedagogía: la pertenencia a las humanidades y la relación con los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Pero los cuestionamientos que yo me planteaba iban más en este sentido: ¿ser pedagoga?, ¿cómo?, ¿desde dónde?, ¿para qué?, y ¿qué tipo de pedagoga? ¿Constructivista, revolucionaria, crítica, moderna, posmoderna, filosófica, socialista, durkheimiana, deweyiana, foucaultiana, habermasiana, y un largo etcétera? ¿Se puede todo, en conjunto, híbridamente?, o ¿se es un tipo de pedagogo y no otro? ¿Cómo diferenciar entre todos éstos? Cuestiones que aparecían sin solución (abordadas en muy pocas clases y quizá polemizadas en todas). Había que formarse su propio criterio, muchas de las veces, con completo desconocimiento.

Las respuestas a tales preguntas no se presentaban claramente, más bien se asumía, o así me lo parecía, una concepción hegemónica en la cual se presuponía un saber sobre la educación que hay que aplicar sin más sobre los sujetos de educación. La decisión se encontraba entre ponerse del lado de los que reflexionan teóricamente o aquellos que se pierden en el intervencionismo. O bien, si querías ser parte de los investigadores o profesores, de corte teórico o práctico. Es decir, la respuesta por lo que es la propia profesión se había convertido ya en la pregunta por el ejercicio profesional ante la inminente pasantía, más que en la reflexión por la identidad disciplinaria. Parecía una disyunción sin salida, pese a que no todos consideremos que sea exclusiva. Así, a quienes nos interesaba, y aún interesa, la reflexión teórica como guía en la práctica, pero también de construcción de

nuevas formas de concebir la pedagogía, nos queda la búsqueda de espacios alternativos en donde poder pensar y decir algo, pero conociendo las lógicas institucionales que ordenan el espacio de lo que se dice y se hace.

Y, sin embargo, pasar por las aulas, acreditar las materias, realizar un trabajo de tesis que valide nuestros conocimientos en ella, un examen profesional que nos haga dialogar, seguir formándonos en posgrados o diplomados y participar en eventos académicos, preguntándome constantemente: ¿cuándo podré nombrarme pedagoga? "Será hasta que se compruebe que poseo el saber de un pedagogo: sobre la educación" —me respondía— y que en la formación no quedaba muy claro cuál es o, mejor dicho, cuánto de todo lo visto era tal cosa. Pero como alumnos le conferimos ese saber a las decenas de profesores en nuestra formación profesional, quienes sustentan una posición en los escenarios académicos. Y ¿quiénes nos forman? (¿quiénes formamos?, tendría que preguntar hoy), habría que pensar seriamente quiénes forman como pedagogos, pues no todos son pedagogos y su acercamiento a la educación pudo haber sido azaroso. Tuve maestros psicoanalistas de diferentes vetas, psicólogos, sociólogos, comunicólogos, historiadores y algunos pedagogos, misma situación que encuentro hoy con mis colegas. ¿Cómo conciben cada uno de ellos la pedagogía? ¿Cómo la definen y cómo consideran qué es y quién es el pedagogo? Asimismo, habría que cuestionar: ¿quiénes conformaron la pedagogía como la conocemos hoy día?, ¿a quiénes leen los pedagogos?, ¿cuántos de los teóricos de la educación son o fueron pedagogos? Y de serlo, ¿cómo es que lo fueron?

Una anécdota viene aquí a colación, a propósito de una de las características que empecé a reconocer en mí misma mientras estudiaba pedagogía: hablaba y encontraba asuntos educativos en todos lados, todo el tiempo. Imaginaba y proyectaba qué hacer desde la educación para resolver algo, o bien, encontraba en la educación la razón de todos los males. La anécdota comienza propiamente en una comida familiar, en donde al salir a relucir algo sobre educación, mi hermana me interpela con algo como lo que sigue: "Itzel, yo soy bióloga experimental y al salir del laboratorio, me quito la bata y la dejo colgada, salgo como

Miriam y no como bióloga, pudiendo hablar de muchos temas que no se relacionan con mi trabajo directamente". ¿Hay algo como una bata que pueda quitarme al salir de la Facultad? (llama aquí la atención, por supuesto, la forma en que ella misma concibe su práctica). ¿Puedo dejar de pensar en educación cuando todo el tiempo encuentro asociaciones, nexos, vínculos con ella por el simple hecho de ser algo inminentemente humano, social y cultural? Sin duda, el ser pedagoga se había presentado como no perder de vista la educación en ningún momento, encontrarla y hablar de ella todo el tiempo. Podré dejar los libros a los que me remito todo el tiempo, y con los que trabajo, pero tampoco creo que con ello abandone pensar y leer el mundo así. Ser pedagoga como un estilo de vida fue mi elección, pero sobre todo, mi mirada analítica de lo que acontece y puede acontecer.

Pero, ¿todos pueden hablar sobre educación al haber sido sujetos de la educación en el momento presente o pasado?, o ¿qué hacía diferente mi hablar del que cualquiera podría tener en esas conversaciones en casa? Lo más claro era estar formada como pedagoga, las lecturas hechas, los autores, los conceptos manejados, la posibilidad de argumentar y referir a las posiciones teóricas e históricas que apuntan a tales o cuales aspectos relacionados con tal problemática.

¿Y en manos de quién está lo que se puede decir, cómo debe ser dicho y, sobre todo, qué debe ser escuchado? También me di cuenta de que profesionalmente hay comunidades dentro del gremio que validan y legitiman el discurso, la cuestión radica en el acceso y pertenencia a ellas. Me cuestiono: estas comunidades ¿funcionarán a la manera de ritual, sociedades de discursos, doctrina o adecuación social del conocimiento como las describe Foucault?[2] Sea cualquiera la respuesta, hay que entrar en alguna para poder asumir el papel de un pedagogo que puede decir algo, es decir, que tiene autoridad y está legitimado desde su disciplina para designar a la educación. Sin embargo, tengo la

[2] Michel Foucault, *El orden del discurso*. Trad. de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Tusquets, 1992. 50 pp. (Lección inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970).

fortuna de poder ser parte de comunidades que han acogido lo que digo y que han respaldado cierta forma de comprender la pedagogía a la que me adhiero. Equipos a los que las fronteras disciplinarias, la diversidad de objetos de estudio, de perspectivas analítico-metodológicas y marcos institucionales en vez de debilitarlos por su dispersión, los han fortalecido y siguen produciendo.

Sin duda, hay lógicas institucionales que ordenan el espacio de lo que se dice y se hace, universidades, facultades, colegios, institutos, aulas, grupos, pares, y un largo etcétera. En términos generales, se hizo evidente que lo aprendido en las clases se alejaba mucho de lo que hay que saber, pues se rebasan las cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas en la práctica pedagógica.

¿Quién enseña a hacer informes, a realizar minutas, a organizar eventos, a hacer funcionar la divulgación, a hacer ponencias, el proceso de construcción de un libro y a participar en grupos multidisciplinarios? Mucho de ello lo aprendí no desde el aula sino desde espacios académicos diferentes, en el marco de las prácticas escolares o profesionales como pasante, en el instituto de investigación en educación en que realicé mi servicio social, así como en la propia participación en diversos grupos de investigación. Participando en uno de estos últimos y por invitación de Alicia de Alba, me incorporé como parte del equipo docente de la materia de Teoría pedagógica, de los dos primeros semestres del plan de estudios 1966 de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, el mismo plan que yo había cursado. Fueron los primeros ejercicios docentes que me retribuyeron aprendizajes y la consigna de continuar en ello.

Me encontré con que la docencia no es ni parecida a lo que se ensaya en las clases de didáctica (aunque recuerdo haber ido a buscar mis apuntes y manuales de técnicas, pero cuando me encontré en el aula con los alumnos, todo fue radicalmente distinto). Me hice copartícipe de un proceso en el que desde ese momento hasta ahora he aprendido. Sin duda, recordé a todos los maestros que tuve, y pasaron por mi mente aquellas ideas de lo que consideraba —primero visceral y por la inercia de la imitación, y después, argumentativamente— mejores formas de llevar a cabo la organización y planeación docente.

Alguna vez me preguntaron: ¿considera que la licenciatura le brindó todas las herramientas para ser docente? La respuesta fue un "no" evidente, pues durante toda la carrera se trata de dejar en claro que ser docentes no es campo de desempeño profesional del pedagogo. Sin embargo, tenía que completar mi respuesta: si bien no me preparó por completo para ello, poseía conocimientos sobre la docencia que, por lo menos intelectualmente, me permitían reflexionar sobre tal práctica y las formas aproximadas en que se podría llevar a cabo, a sabiendas que había que ajustar tales cuestiones durante el propio ejercicio. Asimismo, la materia a impartir me era por completo familiar, nada más y nada menos que sobre la propia pedagogía, su teoría. De no contemplar esto, estaría precisamente incurriendo en lo que se insiste muchas veces: como pedagogo no te dediques a algo para lo cual no fuiste formado.

¿Cómo se decide ser docente? Es una pregunta que en sus dos acepciones: 1) cómo es que llegamos a trabajar como docentes y 2) cómo es que ejercemos, tendría que responderse en todos y cada uno de los casos para encontrar el punto en que la enseñanza se articula con la formación profesional. Pues, como ya lo mencioné, como pedagogo no es una de las actividades principales, o por lo menos no en toda su diversidad; sin embargo, los profesores que forman a los pedagogos pudieron haberse incorporado como tales a partir de diversas circunstancias profesionales, laborales e incluso personales, que sería interesante conocer para tener una mirada amplia sobre quiénes forman a los pedagogos y cómo es que lo hacen.

La pedagogía

Ahora paso a hablar de la pedagogía, recuperando varios elementos de la narración anterior y complementándola con aspectos que permitirán dilucidar los requerimientos analíticos en miras de construir un *ethos*.

La pedagogía es una disciplina académica cuya tarea es producir conocimiento sobre la educación y también es una profesión en la que se forman pedagogos para generar y articular ese conocimiento; está

sujeta a una lógica de carácter disciplinar y burocrático-institucional. El marco en el que adquiere sentido como tal es una trama conformada por los aspectos que expongo a continuación.

Un objeto de estudio multirreferencial

La educación,[3] un fenómeno, práctica o quehacer sociocultural sobre el que la pedagogía construye conocimiento a través de su análisis y reflexión desde múltiples aristas, no es un objeto cerrado y manipulable, pues la complejidad de la educación no nos permite aprehender el conjunto de relaciones cambiantes y diversas en las que se da (sociales, culturales, económicas, jurídicas, subjetivas, etcétera). En todo caso, es a varios sujetos a los que se hace referencia cuando se habla de educación y una gran diversidad de relaciones que se establecen entre ellos, y de ellos con estructuras sociales. Lo cual implica cuestionarse: ¿cómo podemos generar conocimiento de un proceso histórico, cultural, que involucra sujetos, sus formas de pensar y que se constituye por cierto tipo de prácticas?

Pregunta cuyas respuestas adquieren sentido no sólo para la educación sino para las ciencias sociales y humanidades, en la medida en que comparten una dimensión de lo humano como objeto de estudio. En tal sentido, la producción de conocimiento sobre la educación puede (y debe) inscribirse en el marco del debate epistemológico y ético de las ciencias sociales y humanas, no sólo desde lo metodológico sino por las características de los objetos,[4] para ampliar la mirada hacia las formas de contextualización histórica, conceptual y teórica de objetos de estudio del ámbito social y humano. Porque si bien la visión multirreferencial puede ser dada por el pedagogo, siempre se verá enriquecida con las miradas y abordajes de colegas de otras disciplinas, con los cuales interactúa en el marco de su desempeño profesional.

[3] Gabriela Ortiz de Zulueta, *La conformación de la identidad del pedagogo*. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México. 1991, p. 10.

[4] *Idem*.

Como bien dice Enrique Moreno y de los Arcos: "esto significa que no sólo es justificable sino deseable que distintos profesionistas, incluso pedagogos, intervengan en su estudio".[5] Ello no se traduce —recuperando de nueva cuenta sus palabras— en aglutinar, "bajo el rubro de 'ciencias de la educación', a todas las disciplinas científicas que además de la pedagogía se ocupan de algún aspecto relacionado con nuestro fenómeno, [pues ello] no sólo es trivial sino inútil".[6] Es decir, se reconoce la posibilidad y necesidad de las aproximaciones de distintas disciplinas al estudio de la educación, lo cual no justifica el intento de creación de un nuevo ámbito disciplinar que pretenda reunir dichos aportes con la denominación "ciencias de la educación". Pues es la pedagogía la única disciplina encargada del estudio de la educación como único objeto de estudio en toda su extensión, no demeritando, entonces, su recuperación de otros ámbitos en su propia construcción.

Conceptos que en su interior han ido posicionándose

Nociones y términos como los de 'educabilidad', 'aprendizaje', 'enseñanza', 'instrucción', entre otros y que corresponden a lógicas de pensamiento específicas, a discursos teóricos que están cargados con implicaciones epistemológicas, históricas e incluso sociales, los cuales hay que saber diferenciar y contextualizar.

Posiciones teóricas que responden de manera diversa al tipo de estudio que es la pedagogía

Opciones teóricas desde las que se define a sí misma, su objeto y su práctica (constructivismo, culturalismo, teoría crítica, paradigma de la complejidad, posmodernidad, hermenéutica, etcétera), y que dependen,

[5] Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y ciencias de la educación*. México, Colegio de Pedagogos de México, 1990, p. 8.

[6] *Idem*.

también, de tradiciones intelectuales, así como paradigmas imperantes en determinada época.

Finalidades de conocimiento

Éstas han apuntado, por distintos autores y en diferentes momentos, hacia dar recomendaciones para la práctica, llevar a cabo una reflexión de las implicaciones de la educación en la sociedad y la formación del hombre, o bien, estudios sobre la conformación de ésta como institución. En ese sentido, "para comprender la construcción intelectual que conocemos como pedagogía, resulta fundamental estudiar el tipo de posición que adopta frente al fenómeno educativo",[7] particularmente la finalidad con la que la aborda, pues ello determina, en mucho, la forma de comprender a la misma pedagogía y a quien la ejerce. Nodo de discusión a lo largo de la conformación de la pedagogía y que la ha posicionado en el debate sobre su estatuto epistemológico de diversas maneras.

Desarrollo histórico que marca tradiciones de pensamiento, pero también el transcurso histórico en que se encuentra institucionalizada y como profesión

Respecto de lo primero, cuente como ejemplo la polémica entre la *pedagogía* definida como la ciencia de la educación desde una perspectiva alemana, la *ciencia de la educación* en singular para marcar un ámbito científico distinto del prescriptivo de pedagogía desde el ámbito francés y anglosajón, las *ciencias de la educación* predominantemente desde el panorama francés, posición en donde está en cuestión la existencia de la pedagogía, o bien, *educación* para referirse tanto al hecho como a la reflexión sobre el mismo (del escenario anglosajón),

[7] Miguel Ángel Pasillas y Alfredo Furlán, "Dos miradas sobre la pedagogía como intervención", en Marisa Belausteguigoitia *et al.*, *Memoria del Coloquio la Pedagogía Hoy.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994, pp. 159-164.

la cual ha marcado distintos linderos para considerar los estudios sobre la educación: relación filosofía-pedagogía, ciencia, teoría-práctica, etcétera.[8] Lo que de nuevo remite a la disputa epistemológica del carácter y tipo de conocimiento producido por las ciencias o disciplinas que estudian lo humano. Respecto de lo segundo, tendría que ser aunado al aspecto siguiente.

Las características especiales que asume en contextos geográficos, políticos y académico-institucionales específicos, particularmente en su profesionalización

En México, por ejemplo, se requirió de un largo proceso de profesionalización, entendido esto como su inserción en un ámbito institucional y plasmado en propuestas curriculares de formación de profesionales.[9]

Hay que tomar en cuenta que en la profesión intervienen un conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla. Esto es precisamente el *ethos* al que se apunta. Y que podrá ser resuelto como pregunta sólo en la medida en que se articulen los puntos anteriores.

Según la consideración de Ana María del Pilar Martínez, hace algunos años no se había logrado desarrollar, "a pesar de nuestra tradición e historia, un verdadero *ethos* pedagógico, el cual, desde mi perspectiva, debe llevarnos como formadores de profesionales a plantear las características de ser pedagogo/a".[10] Es, entonces, responsabilidad de los profesores hacer que los alumnos inquieran por ese *ethos*; sin

[8] Para un estudio sobre estas tradiciones en relación con dicha polémica, *vid*. Alicia de Alba, "Introducción" y "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas", en *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, UNAM, CESU, 1990.

[9] Para más detalles, *cf.* Claudia Pontón Ramos, *Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)*. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México, 2006.

[10] Ana María del Pilar Martínez Hernández, "Pedagogía, disciplina, profesión y pasión", en *Paedagogium*. México, noviembre-febrero, 2007, año 6, núm. 30, p. 32.

embargo, el problema radica en que "los propios profesores de la carrera [de pedagogía] poseen diferentes posiciones frente al carácter epistemológico de nuestra disciplina: unos enseñan a sus alumnos que la pedagogía es un arte; otros, que una técnica; unos más, que se trata de una disciplina deontológica; algunos, que es una protociencia, y son muy pocos quienes afirman que es una ciencia".[11] Frente a estas problemáticas habría que buscar soluciones, o bien, asumirla y comprenderla como parte también de la propia historia y tradición de la pedagogía, misma que esperemos en algún momento logre ser pensada desde su condición actual y no desde concepciones pasadas y hoy día erróneas. En el entendido de que "esa inicial y humilde actividad del pedagogo (la de llevar a los niños a la escuela y regresarlos a su casa), se ha constituido en una disciplina que estudia la educación en sentido lato, esto es, la realizada en todos los ámbitos, niveles, edades y propósitos, con el objetivo de resolver problemas, así como planear y orientar la dirección de la educación".[12]

Y es preciso situar que, en México, entre demasiadas otras cosas, la práctica profesional de un pedagogo sólo puede ser comprendida a partir de la separación, en los años sesentas, entre la pedagogía universitaria (la apertura de la licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM) y la pedagogía normalista, que se dedicaba única y exclusivamente a la formación de maestros (función que sería asumida por la SEP). Aunado incluso a las finalidades que tenían los estudios en pedagogía como grados superiores, previo a la creación de la licenciatura. Sin olvidar, por supuesto, el papel importante que tuvo en tal proceso Francisco Larroyo y su particular concepción respecto de la pedagogía. Es obligación de todo profesional, desde mi consideración, conocer la historia del desarrollo de la disciplina, y como bien lo apunta Hortal: "caer en la cuenta de cómo es la sociedad en la que ejerce su profesión, hacerse cargo del contexto social en que vive y actúa profesionalmente y cómo ese contexto plantea oportunidades y condicionamientos a sus

[11] María Guadalupe García Casanova, *Problemas pendientes para la pedagogía y los pedagogos ante los retos del siglo XXI*. México, Minos Tercer Milenio / Universidad Panamericana, 2007, p. 25.

[12] *Ibid*., p. 20.

actuaciones",[13] pues esto también va a caracterizar al pedagogo en toda su extensión. Ello, aunado a que "es necesario, a mi modo de ver, que la pedagogía tome conciencia de su función (a la que no puede escapar) en cuanto a la transmisión de modos de ser",[14] pues, incluso, según Susana Bercovich, "ya Freud signaba la del pedagogo como una práctica imposible, junto a la del gobernante y a la del psicoanalista".[15]

Sin duda, la necesidad que le da sentido y origen a la profesión pedagógica es la educación y sus problemáticas, y es el bien específico que proporciona el mejoramiento de la educación vía el análisis, reflexión e intervención. Porque independientemente de que existan más preguntas que respuestas y, como siempre advierto, más problemas que certezas; y aun a pesar de que —como trae a colación Pasillas en uno de sus textos— el pedagogo tiene como su contrincante a otro pedagogo, hay algo que nos articula: tratar de comprender eso que llamamos "educación" esperando incidir, en cualquier nivel posible, en el terreno de lo humano.

Para finalizar

Lo que he puesto aquí sobre la mesa hace eco de las palabras de Michel Foucault: "ha sido partiendo de elementos de mi propia experiencia [en el juego de la formación en pedagogía]: siempre relacionados con procesos que veía desarrollarse a mi alrededor. Porque creía reconocer en las cosas que veía, en las instituciones que trataba, en mis relaciones con los demás, grietas, sacudidas sordas, disfunciones".[16]

[13] Augusto Hortal A., *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée / Centros Universitarios de la Compañía de Jesús, 2002, p. 230.

[14] Susana Bercovich, "La *performance* pedagógica", en *Ethos Educativo* [en línea], núm. 43, septiembre-diciembre, 2008, p. 4. <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43/43-174.pdf>. [Consulta: 19 de junio, 2010.]

[15] S. Bercovich, "Los límites de la pedagogía", en *Memoria del Coloquio La Pedagogía Hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994, p. 266.

[16] M. Foucault, *op cit*.

Entonces, esto no es más que un intento de pensar y atreverse a colocar a la pedagogía en un entramado de relaciones de discursos, instituciones, postulados, prácticas, formaciones, enunciados, etcétera. Registros de diversa índole, imbricados, donde descubro mi "ser pedagoga", dando pauta a repensar la academia, lo sedimentado sobre mi práctica, las formas, conceptos y teorías. Haciendo caso a que la pedagogía posee límites, mismos que se dibujan desde aquello que pretende conocer y cómo se enseña. La pregunta por el *ethos* se torna, entonces, en una exigencia biográfica, histórica, geográfica, epistemológica y más.

El *ethos* del pedagogo: dos posibles aproximaciones

RENATO HUARTE CUÉLLAR
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El contexto de la enseñanza de la pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Es importante comenzar diciendo que la perspectiva de quién es el profesional de la pedagogía ha sido una pregunta constante en la formación de pedagogos en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la UNAM. Como sostiene Pilar Martínez, ya desde la propuesta de Justo Sierra para la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios como gran innovación de la Universidad en México en 1881, sostiene que ésta:

> [...] tendrá por objeto formar profesores, perfeccionar los estudios hechos en las escuelas profesionales y crear especialistas, proporcionando conocimientos pedagógicos, literarios y científicos de un orden superior y conforme a métodos esencialmente experimentales y prácticos. Al instalarse la Universidad, cuidará el gobierno de que desde luego se establezcan cursos completos de pedagogía.[1]

Si bien un estudio más detallado sería requerido para averiguar a qué específicamente se estaba refiriendo Sierra con los "conocimientos pedagógicos", queda clara su articulación —ya desde esa época— de una necesidad patente que puede descubrirse a partir del propio contexto de finales del siglo XIX y principios del XX en México, sobre todo,

[1] Justo Sierra, "Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional", en *La educación nacional*. México, UNAM, 1984. p. 335, *apud* Ana María del Pilar Martínez Hernández, "La enseñanza de la pedagogía en la UNAM", en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, año 2, núm. septiembre- octubre, 2001, pp. 29- 33.

la articulación de ideas de sus principales actores, en su mayoría, médicos o abogados, pero todos ellos preocupados por la educación del México porfiriano en vistas al nuevo siglo.[2]

El otro punto importante a tomarse en cuenta es la perspectiva filosófico-disciplinar que le imprime un carácter único a la licenciatura. Es importante resaltar que los estudios de pedagogía en la UNAM no comienzan, al igual que en otras muchas áreas del conocimiento, con la licenciatura, sino más bien con el posgrado. Los estudios en humanidades brindaban la posibilidad, a egresados de las licenciaturas existentes en ese momento, de profundizar en tales áreas del conocimiento. En conjunto, Salvador Azuela, siendo director de la Facultad de Filosofía y Letras, en el contexto del entonces nuevo *campus* universitario en el Pedregal de San Ángel, solicitó en 1955 la revisión de los planes y programas de estudio.[3] Así, comenzó el 11 de abril de ese año la Maestría en Pedagogía. Sería sólo hasta 1960 que se adaptaría con pequeñas modificaciones el plan de estudios de maestría para que fuera impartido en licenciatura.[4]

En esa transformación, tal vez haya sido la perspectiva de Francisco Larroyo la que más influyó en lo que respecta a la formación de profesionales de la pedagogía desde la perspectiva que había conocido en la Escuela de Marburgo, lugar en donde había estudiado hacía algunos años.[5] Un texto fundamental para comprender la visión que imprimió Larroyo a los estudios de pedagogía y la forma en la que veía a sus profesionales es, sin duda alguna, *Vida y profesión del pedagogo*, que vio la luz en 1958 editado por la propia Facultad. En dicho texto hay claramente tres partes. En la primera,[6] Larroyo trata de argumentar, a partir de las teorías profesiográficas de la época, el tipo de personalidad

[2] Por el momento baste citar la tesis doctoral de Clara Isabel Carpy Navarro, que aborda mucho del contexto al que nos referimos: *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-1890 y 1890-1891. Debates y resoluciones.* Tesis, UNAM, 2004. 440 pp.

[3] Pilar Martínez, *op. cit.,* p. 30.

[4] *Idem.*

[5] *Ibid.,* p. 31

[6] Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1958, pp. 9-54.

que los estudiantes de pedagogía deberían tener, ya que era necesario contar con una capacidad teórica para abordar todos los elementos necesarios para entender el fenómeno educativo. Asimismo, también aboga por un perfil profesiográfico práctico, ya que la propia naturaleza del fenómeno en cuestión lo requiere. En la segunda,[7] hace un breve recuento de los estudios sobre enseñanza y educación en la historia de Europa a partir de bases filosóficas, históricas y teóricas. En él se justifica que, a partir de la reforma de la universidad en Francia y Alemania, era necesario dar cuenta de un especialista que se abocara al estudio del fenómeno educativo. En la tercera parte,[8] comienza relatando la historia de los estudios pedagógicos en la UNAM con especial énfasis en la creación de la Universidad Nacional en 1910 y llegando hasta las últimas reformas del año 1955. Es digna de aproximaciones la forma en la que dota a la Maestría y Doctorado en Pedagogía de una finalidad: "¿Qué designio se tienen en la formación de lo que se llama tradicionalmente, clásicamente, diría mejor el grado de maestro en Pedagogía? [...] la tarea es exclusivamente, distintivamente la pedagogía universitaria".[9] Por pedagogía universitaria Larroyo entiende que de los distintos niveles de educación estatal y toda vez que ha explicado la salida de la Escuela Normal de Maestros de la Universidad en la década de los treintas del siglo XX, entiende que corresponde al maestro en Pedagogía atender la educación que hoy día llamaríamos "superior" en lo que Larroyo entiende como tres grandes categorías pedagógicas: la educación, el educador y el objeto de la formación.[10] También explica el "salto" en la finalidad del Doctorado en Pedagogía, en el sentido que para éste se requiere un énfasis en la investigación y la especialización rigurosas. Dado que lo que servirá de base para la licenciatura será la maestría, nos enfocaremos en lo que respecta a la lista de asignaturas de la Maestría. Como materias generales debía cursarse Teoría pedagógica, Historia general de la pedagogía, Historia de la educación en México, Conocimiento de la infancia, Conocimiento de la adolescencia, Fundamentos

[7] *Ibid.,* pp. 55-86.
[8] *Ibid.,* pp. 87-111.
[9] *Ibid.,* p. 98.
[10] *Ibid.,* p. 99.

biológicos de la pedagogía, Fundamentos sociológicos de la pedagogía y Filosofía de la educación.[11] Se requerían seis materias optativas de éste u otros planes de estudio, además de las materias monográficas: Didáctica, Organización escolar, Psicotécnica pedagógica, Psicopatología de la adolescencia, Antropometría pedagógica, Pedagogía comparada, Técnica de la investigación pedagógica, Orientación vocacional y profesional, así como Filosofía de la educación.[12]

Esto puede dar una idea de lo que se concebía como la formación de un maestro en Pedagogía que serviría para comenzar la Licenciatura en Pedagogía en 1960. En 1966 se realizó la primera modificación del plan de estudios,[13] el cual tuvo una larga duración con cambios de algunos seminarios y talleres en la década de los setenta. Fue en 2010 cuando entró en vigor un nuevo plan de estudios. Para efectos de este contexto baste mencionar que la asignatura en donde se discutían las temáticas sobre ética profesional en el Plan 1966 era Ética profesional del magisterio. Considerando como antecedente lo propuesto por Larroyo, tiene sentido que hubiera un espacio en donde se discutiera la ética profesional en torno al magisterio, no en el sentido que los pedagogos y pedagogas tuvieran la docencia como único espacio de inserción laboral, sino que, como se ha procurado mostrar, el trabajo del licenciado en Pedagogía, a mediados de los años sesentas del siglo XX, tenía que ver, en gran medida, orientando, dirigiendo, fijando directrices, etcétera, de los espacios docentes, sobre todo de lo que Larroyo denominaba "pedagogía universitaria". Ejemplo de ello fue la gran cantidad de materias optativas que ya desde el plan de estudios de 1966 hacían que se ampliara, a nivel de licenciatura, su campo de acción.[14]

Parte de las discusiones que llevaron a la revisión y actualización del plan de estudios que se implementaría a partir de agosto de 2009 (semestre 2010-1) se dieron en torno al perfil profesional del licenciado/a en Pedagogía. Sólo a manera de ejemplo, conviene mencionar que las asignaturas que sustituyeron a Ética profesional del magisterio fueron

[11] *Ibid.,* pp. 102-103.
[12] *Ibid.,* pp. 103-104.
[13] Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, "Colegio de Pedagogía", en *Planes de estudios.*
[14] *Idem.*

Identidad y vinculación profesional 1 y 2, las únicas obligatorias para séptimo y octavo semestres que, además de brindar una discusión sobre la ética del profesional de la pedagogía, también busca articular aspectos históricos, teórico-metodológicos, académico-administrativos de la profesión y de vinculación con la titulación, el mercado laboral y demás aspectos identitarios en el último año de la formación a nivel de licenciatura. Cito a continuación el objetivo principal: "Esta asignatura pretende ser un espacio de consolidación y reflexión sobre el campo disciplinario y profesional, así como de articulación con las asignaturas optativas que se estén cursando simultáneamente y sobre las prácticas (tradicionales y emergentes) que puede desarrollar el pedagogo en distintas instituciones, organismos y espacios educativos".[15]

Una vez expuesto lo anterior, resta sólo dar cuenta de un elemento más: el campo laboral del profesional de la pedagogía. Tal perspectiva será importante ya que es en ese tránsito donde la ética profesional tiene sentido. Es ahí donde el *ethos* profesional puede articularse entre la formación de los profesionales de la pedagogía y lo que se pone en juego en el quehacer profesional. Si bien no existen estudios suficientemente concluyentes sobre el mercado laboral o un seguimiento de egresados del área, existen por lo menos dos que abordan el mercado laboral de los licenciados en pedagogía, sobre todo en el ámbito de los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El primero de ellos data de 1986, en el que Libertad Menéndez y Laura Rojo presentan un informe preliminar de un seguimiento de egresados,[16] y tal documento resulta por demás interesante, ya que exponen tanto un marco teórico, como elementos metodológicos que siguieron para tener una aproximación a los egresados de la licenciatura. Si bien el reporte no es final y explican que la muestra no puede llegar a ser representativa, da un panorama de las líneas de análisis que los egresados, para ese momento, estaban tomando. Para dar una idea del

[15] Facultad de Filosofía y Letras. "Identidad y vinculación profesional 1", en *Colegio de Pedagogía.* [en línea]. <http://pedagogia.filos.unam.mx/files/2014/05/IDENTIDAD-Y-VINCULACIÓN-PROFESIONAL-1.pdf>. [Consulta: 12 de octubre, 2018.]

[16] *Cf.* Libertad Menéndez y Laura Rojo, *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar).* México, UNAM, CESU, 1986. 60 pp.

trabajo, mencionaremos a continuación los ejes analizados por las autoras: 1) antecedentes escolares, 2) estudios de pedagogía, 3) incorporación al mercado de trabajo, 4) trayectoria ocupacional como pedagogos, 5) modalidad ocupacional y 6) colaboración institucional.[17] En el tercer, cuarto y quinto ejes, puede verse que los ámbitos de empleo de la muestra atendida en el estudio referido, que retoma trayectorias laborales desde mediados de la década de los sesentas y hasta principio de los ochentas del siglo pasado. En dicho seguimiento las autoras rescatan lo siguiente:[18]

1. En el periodo de 1964 a 1970 se incorporaron, preferentemente y en orden de frecuencias, a la UNAM y a instituciones particulares.
2. En el lapso de 1971 a 1975 sobresalen dos sectores: el gubernamental y la UNAM. Se advierte un notable incremento de frecuencias en el sector gubernamental y privado en relación con el periodo anterior.
3. De 1976 a 1980 son dos las categorías que sobresalen por el número de egresados que prestaron sus servicios: UNAM y gobierno; la proporción de crecimiento fue de 267 % en comparación con el periodo anterior.
4. En el último periodo, que comprende hasta 1984, se observa que es la propia UNAM la que capta el mayor número de egresados de pedagogía. Sin embargo, las instituciones particulares y gubernamentales captan 22.40 y 33.33 % de la muestra, respectivamente.

Puede subrayarse que tanto el sector de las instituciones descentralizadas como el correspondiente a las de provincia y del extranjero cuentan con la proporción más reducida de pedagogos; en esta última categoría es tan baja la incidencia que, de hecho, pone en evidencia la tendencia de los egresados a permanecer en el entonces Distrito Federal.

Sólo a manera de ejemplo, entre las instituciones a las que hacen referencia las autoras están diferentes direcciones de la Secretaría de

[17] *Ibid.,* pp. 14-57.
[18] *Ibid.,* pp. 28-29.

Educación Pública, el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto Politécnico Nacional, el Banco de México, el Colegio de Bachilleres, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Comisión Nacional de Subsistencias Populares, el Departamento del Distrito Federal y un buen número de universidades públicas y privadas, además de la propia UNAM.[19] Es entendible que el periodo estudiado sea el momento de mayor crecimiento de la matrícula en la Universidad Nacional y el hecho de que, en consecuencia, se requirieran más profesores para la docencia en el nivel superior. Es relevante que ya en ese momento se diera una tendencia del egresado de la licenciatura para ocuparse en diversos ámbitos educativos. Sobre este aspecto, vale indicar que 92.19 % de los egresados incluidos en la muestra identifica que los empleos realizados se vinculaban directamente con el perfil del pedagogo.[20] Casi 40 % dice que había laborado en algún momento en espacios parcialmente vinculados con la licenciatura. Las autoras aclaran que tales espacios son como profesores del sistema educativo en diferentes niveles, pero que identificaban que no tenían que ver directamente con lo estudiado. Eso los había hecho moverse hacia otros ámbitos laborales. Si bien no es un estudio que se muestre concluyente según aclaran las autoras, sí brinda la posibilidad de ver el quehacer profesional de los egresados.

Para complementar el texto antedicho, a continuación se retoma el trabajo realizado por los profesores Víctor Cabello Bonilla y Gilberto Silva Ruiz.[21] En un estudio de seguimiento de egresados, los profesores muestran —a través de distintas categorías— lo que los egresados del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad (Suayed), un panorama distinto del que mostraban Menéndez y Rojo en su investigación. Esto no sólo debido a la distancia y contexto temporales, sino

[19] *Idem.*

[20] *Ibid.,* p. 30.

[21] *Cf.* Víctor Cabello y Gilberto Silva, *Políticas públicas y su impacto en proyectos universitarios. La educación abierta y a distancia: seguimiento de egresados en la* UNAM*. Un estudio de caso, la carrera de pedagogía.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Bonilla Artigas, 2016. 140 pp.

también al tipo de sistema —escolarizado, semiescolarizado o no escolarizado— del cual se esté hablando. Lo que puede resultar de mayor interés para este breve recorrido es el hecho de que la mayoría de los que ingresaron al Suayed ya contaban con una licenciatura previa y una experiencia laboral que, en prácticamente un tercio de los casos de la muestra abordada (32.8 %),[22] o bien ya era docente o manifestó haber tenido interés en la docencia, ello en el contexto de lo que los motivó a estudiar pedagogía. También es rescatable el hecho de que coincidan en que ya en su posterior empleo, 57.14 % de la muestra estudiada se ocupa dentro de alguna organización educativa de diversa índole, no necesariamente escuelas.[23] Así, también, 58.57 % de los egresados manifestó que lo estudiado tiene un vínculo con sus estudios de la licenciatura en pedagogía.[24] En esto habría una coincidencia con el estudio realizado por Menéndez y Rojo en la década de los ochentas del siglo XX. Aún falta mucho por decir acerca de los egresados de las licenciaturas en pedagogía de la FFL, así como de los otros planes de estudio de la Universidad, aquéllos impartidos en las Facultades de Estudios Superiores en Acatlán y en Aragón. También se podría realizar estudios sobre la manera en la que se forma a los licenciados en Pedagogía en otras universidades públicas y privadas.[25]

Lo abordado hasta este momento permite entender el tránsito del *ethos* del egresado de la licenciatura en pedagogía. A continuación se verán dos posibles aproximaciones que le dan sentido a este *ethos* profesional.

[22] *Ibid.,* p. 108.
[23] *Ibid.,* p. 116
[24] *Ibid.,* p. 119.
[25] Al respecto puede consultarse Concepción Barrón Tirado, *Universidades privadas. Formación en educación*. México, UNAM, CESU / Plaza y Valdés, 2003. 312 pp. En este trabajo le da seguimiento y comparación de la formación de licenciados en pedagogía, educación o ciencias de la educación de las siguientes universidades privadas: Intercontinental, La Salle, Panamericana y del Valle de México.

El *ethos* profesional, dos aproximaciones

Por lo general, se espera de los egresados de una licenciatura tengan una forma de enfrentar el hecho de ser "profesionales", es decir, que tendría que haber, de manera disciplinar, una forma para determinar lo que se espera de dicho profesional o lo que cada uno de ellos debería hacer en cuanto tal. Lo anteriormente descrito es lo que se puede incluir dentro de las discusiones de la ética profesional. En este sentido, si bien la ética ha sido una rama de la filosofía desde tiempos antiguos, la ética profesional necesariamente comienza, ya con un sentido propio, una vez que tenemos las profesiones en el sentido contemporáneo del término, esto es, después de la Segunda Guerra Mundial y la aspiración de las sociedades modernas por establecer líneas concretas de formación profesional a partir de las necesidades de los Estados nacionales modernos. Esto no implica que en otros momentos de la historia mundial no hubiera gente que se dedicara a realizar distintas tareas, sean labores manuales como carpinteros, zapateros, etcétera, que después se volverían gremiales hacia la Edad Media, así como las de las llamadas "artes liberales" a partir de la interpretación, en Occidente, de textos como el de Marciano Capella de finales del siglo v d. C.[26] No obstante, el "profesional" contemporáneo tiende a ser formado con una visión de que su "profesión" fuera históricamente tan antigua, generalmente llegando hasta los griegos clásicos del siglo IV si no es que VI antes de la era cristiana. Aquí hay una mezcla de ideas, conceptos y formas de concebir el quehacer humano. Como sostienen Elsa S. Emmanuele y Andrés Cappelletti, la vocación (que puede remitir a su origen de la *vocatio* latina) es, en realidad, un falso objeto en el sentido que depende de una serie de prácticas supeditadas al contexto histórico. Ellos emplean el método arqueológico para poder determinar esto que se han propuesto.[27] Sin lugar a dudas, decir que la biología — por dar sólo un ejemplo— en tanto profesión se puede trazar a partir de Aristóteles y de su equipo de trabajo como el realizado

[26] *Cf.* W. Harris Stahl, Richard Johnson y E. L. Burge. *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts*. Nueva York, Universidad de Columbia, 1991, vol. 1.

[27] *Cf.* E. S. Emmanuele y A. Cappelletti. *La vocación: arqueología de un mito*. Buenos Aires, Lugar, 2001. 174 pp.

por Teofrasto sería tanto como un anacronismo. Lo mismo ocurre con todas las demás prácticas y formas del quehacer "profesional" o "vocacional" humano. Incluso hasta el juramento hipocrático, puesto en boca de cada profesional de la medicina, debe ser contextualizado.[28] Los médicos en la Grecia preclásica no pueden ser entendidos como los médicos después su "profesionalización" hacia el siglo XX.

En otro escrito[29] me he dedicado a realizar un estudio de la forma en la que los licenciados en Pedagogía, en la actualidad, toman como marcos identitarios formas antiguas como lo son la figura del *paidagogós* griego o el *paedagogus* latino sin tomar en cuenta el contexto en el cual se dio este quehacer esclavo y su transformación hasta la Antigüedad tardía, momento en el que desaparecerá en las sociedades cristianas posteriores al adscribir la posibilidad de que el pedagogo se asocie con la figura de Jesucristo y no con una función humana, como venía siendo habitual hasta ese momento. Esto nos deja ante la interrogante de qué tendría que ser el marco de una ética, ya sea como forma de comportamiento colectivo, ya sea como forma identitaria del profesional de la pedagogía. Para ello, considero que es importante dar cuenta de ambas formas que ya se anuncian desde el título del presente trabajo. En primer lugar, abordaremos la ética profesional desde la deontología, en especial desde los códigos deontológicos como forma aplicada, para pasar, en un segundo momento, a ver cómo la categoría de *ethos* profesional podría también dar un sentido distinto a los estudios de ética profesional en términos generales y para el egresado de la Licenciatura en Pedagogía, de manera particular.

Me baso en un texto de Christine Wanjiru Gichure sobre la deontología de la educación,[30] pues me parece que si bien no habla de la ética profesional del pedagogo/a, permite una argumentación correcta para la

[28] *Cf.* Germán Viveros Maldonado, *El hipocratismo en México: siglo XVI al XVIII. México,* UNAM, IIFL, IIH, 2007. 142 pp.

[29] *Cf.* Renato Huarte Cuéllar, "La pedagogía, sus profesionales y la identidad", en *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2011, núm. 23, pp. 59-72.

[30] Ch. Wanjiru Gichure, *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.* 2a. ed. Pamplona, EUNSA, 1999, pp. 15-45.

comprensión de lo que podemos definir como *deontología profesional*. Wanjiru comienza por dar varias definiciones de lo que es la deontología. Inicia con una definición etimológica en donde la deontología proviene de las palabras *deón* y *logos* del griego y que puede ser definida, de manera bastante libre, como la forma que conviene hacer al hombre,[31] lo cual puede ser entendido de diversas maneras. Podría querer decir que hay una serie de principios o normas ideales que debe seguir el ser humano desde una perspectiva ética, a manera de una receta o una aproximación que los seres humanos deben seguir para formar parte de la agrupación que ha establecido dichas normas. Sin embargo, la autora no está del todo de acuerdo con tal forma de entender la deontología.

> En este estudio entenderemos por deontología o ética profesional aquella disciplina, derivación de la ética general y no distinta de ella, cuyo objeto es la aplicación de los principios generales de la ética a la actividad específica de cada profesión u oficio. Es decir, la disciplina que establece en cada especialidad cómo ha de ser la conducta ética del hombre en cuanto profesional, qué condiciones morales se exigen de él como persona y como profesional, y qué enfoque ético se debe dar a las nuevas situaciones en las que se encuentra en distintos momentos de su trabajo. Muy resumidamente podemos definirla como 'el obrar recto en la vida de trabajo'.[32]

Wanjiru se percata de la dificultad y el peligro de separar las discusiones de la deontología como disciplina autónoma de la ética. Sobra aclarar que ella entiende la deontología como ética profesional. La autora aboga por un sentido general de entender el quehacer humano y, dentro de éste, su quehacer profesional, sea cual fuere. Ella llevará la discusión hacia la profesión docente, cuestión que no nos interesa de manera particular. No obstante, su primera parte argumentativa en torno a las formas de entender el quehacer profesional puede resultar muy interesante, sobre todo si se analizan las implicaciones de entender esto de manera puntual para el desarrollo de la ética profesional.

[31] *Ibid.,* p. 16.
[32] *Ibid.,* p. 24.

Si las normas o reglas impuestas deben darse de manera colegiada, asumiendo que son los grupos sociales quienes determinan dichas normas o reglas, el planteamiento de éstas debe darse tras un ejercicio cavilado y razonado a partir de lo que el determinado "gremio" —en el sentido más amplio que podamos acuñar del término— entienda como la forma en la que deben comportarse sus miembros. Aplaudo la postura de Wanjiru cuando menciona que no corresponde exclusivamente a los filósofos determinar las formas de discusión de las prácticas de los seres humanos, sino que corresponde a cualquier ser humano tener la capacidad de realizar una evaluación de nuestros actos en contextos determinados, y el quehacer profesional es uno de ellos.[33] No obstante, al menos en este abordaje metodológico, no se problematiza sobre el aspecto de a quién corresponde determinar cuáles son aquellas normas que deben fungir como modelo o "deber ser" de tal o cual profesional. Es verdad que resulta necesario plantear ciertos criterios, nunca desligando el quehacer profesional del quehacer humano en términos generales. No obstante, surgen varias preguntas. ¿Qué legitimidad tiene cierto gremio a determinar quién o quién no pertenece a él, asumiendo que la noción de 'gremio' siga siendo válida después de la Edad Media? ¿Qué capacidad reguladora tiene ese grupo social que ha determinado dichas normas? ¿Dónde queda el papel del individuo? Por más que Wanjiru atribuya un papel fundamental a cada profesional dentro de su propio quehacer que no se desvincula de su perspectiva social, ¿cómo se puede regular esto?

Así como el juramento hipocrático no era válido para todos los médicos o quienes se llamaran de tal modo, sino sólo para los de la secta hipocrática, así también los códigos deontológicos, su creación, modificación, aplicación y vigilancia corresponde a los colegios de profesionales que, al menos en nuestro país, tienen menor fuerza que en otros países, por ejemplo, en el país vecino del norte, en donde no es el Estado quien regula el quehacer profesional, sino los colegios o academias de profesiones o especialidades. En nuestro país, el Artículo 5 constitucional, además de su Ley Reglamentaria y el Reglamento que especifica muchas

[33] *Ibid.,* pp. 16-27.

de las cuestiones sobre quehacer profesional, regulación, cédulas, servicio social, etcétera, ha quedado rebasado o por lo menos no se le ha atendido de manera puntual. Sin embargo, tampoco creo que un colegio de profesionales, de manera general, tenga la posibilidad de "vigilar" a sus agremiados como se pretenda, aún si se llegara al consenso de un código deontológico de entre sus miembros o algún comité en donde esto fuera posible. Lo que considero que puede llegar a tener más sentido es una segunda propuesta de abordaje al ethos profesional, como se muestra a continuación.

La palabra *ethos*, de la cual se ha hablado de manera amplia, en realidad puede ser la transliteración de dos palabras en griego que, en un principio, no tenían nada que ver la una con la otra. La primera forma, ἦθος, que ya en Homero aparece dos veces,[34] quiere decir "lugar acostumbrado", o, para el uso con animales, "refugio", de uso más material. En cambio, ἔθος quiere decir "costumbre o hábito",[35] de manera más metafórica. Esta cercanía será retomada en la historia de la ética como un punto de contacto entre ambas. Los filósofos, en especial, han dado importancia al estudio de dicha palabra. Para realizar la aproximación a ella me remitiré a Juliana González, quien ha trabajado el tema en diferentes obras, volviéndolo un concepto filosófico que nos puede ayudar a entender el *ethos* profesional.

Podemos partir de lo que expone González en el homenaje que se le hizo a su maestro, Eduardo Nicol. En ese texto, la autora expone que para Nicol existe una relación entre la metafísica y la ética de manera tal que una determina a la otra. Una funda a la otra y viceversa.[36] Ella lo explica de la manera siguiente: "El *ethos* se halla en la base de la *episteme*; sea ésta la ciencia o filosofía primera (la metafísica), sean las ciencias segundas o particulares. Y el *ethos* es la disposición existencial que el hombre adopta ante lo real cuando sólo busca *conocerlo*".[37] Tal

[34] Gregory R. Crane, ed., *Perseus Digital Library* [en línea], *s. v.* 'ἦθος'. Universidad Tufts. <http://www.perseus.tufts.edu>. [Consulta: 10 de octubre, 2018.]

[35] *Ibid., s. v.* 'ἔθος'.

[36] Juliana González, "Ética y metafísica en la filosofía de Eduardo Nicol", en J. González y L. Sagols, eds., *El ser y la expresión. Homenaje a Eduardo Nicol.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990, pp. 174-175.

[37] *Idem.*

frase puede ser explicada diciendo que la forma en la que el ser humano se disponga ante el conocimiento de cualquier cosa o saber particular, ya sea por llevar a cabo un razonamiento metafísico en torno a lo que son las cosas, ya en ese mismo momento hay una disposición del ser humano. Cuando nos encontramos frente al conocimiento de algo, nosotros mismos ya estamos siendo de una manera especial, tal vez única, gracias a lo que podemos atender y conocer. Ello quiere decir que ya por el hecho de que nos dispongamos a conocer algo, dicha disposición no será neutra, sino que quien se dispone ya parte de una forma específica de ser. Este salto a lo profesional puede darse de manera casi natural.

En el prólogo que hace a *El ethos del filósofo*, Juliana González retoma esta discusión, pero de manera particular en lo que respecta a lo que los filósofos han entendido que debe hacer el filósofo mismo. Da varias definiciones de la palabra *ethos* en tanto concepto: "Significa primeramente 'carácter', no en el sentido de expresión emocional psicológica, sino del 'carácter propio' de algo, sus características peculiares, su sello o marca distintiva. *Ethos* es así 'modo de ser', forma de existir, y señaladamente manera de 'estar' en el mundo; de *disponerse* ante la realidad".[38] Como concepto metafísico, González determina que el *ethos* no puede ser una categoría acabada o dada sino la disposición o "carácter" (como en su sentido original en griego antiguo quería decir "sello"), lo cual significa que cada individuo tendrá un *ethos* distinto, tanto en el sentido de su relación con otros como consigo. Un individuo jamás permanece igual. Cambia y, en ese cambio, se puede reconocer a sí mismo y a la vez encontrar una diferencia en lo que respecta a lo que ya no es, convirtiéndose permanentemente en alguien distinto y que, sin embargo, reconoce algo en él o ella que se mantiene. Esta permanencia y cambio parece hallarse implícita en la categoría que Juliana González explica como *ethos*.

El libro antedicho pretende mostrar cómo distintos filósofos han dado cuenta de que la propia idea del *ethos* o quehacer del filósofo han ido transformándose con el tiempo y acorde con su propia forma de

[38] J. González, "Prólogo", en J. González y L. Sagols, coords., *El ethos del filósofo*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Metafísica, 2002, p. 7.

entenderse como tales, según cada pensador. Para efectos del presente trabajo y como segunda forma de tratar el *ethos* profesional, abordemos cómo podría ser el *ethos* del pedagogo/a.

Lo que lleva a una persona a querer estudiar la educación como un fenómeno puede ser muy diverso y a la vez podría haber algo en común, tal vez un interés por los procesos sociales, el desarrollo del ser humano de manera individual y colectiva, entre una larga lista que sería tan interminable como formas de apreciación tengan los estudiantes concretos que llegan a la Universidad. Así, el primer día de clases, el estudiante llega ya con un *ethos*, con una disposición frente a lo que cree o supone que va a conocer. En ese momento y a partir de ahí, toda *episteme*, todo conocimiento, transformará a cada individuo en tal búsqueda que en principio es individual pero que, al ser compartida con otros, se vuelve colectiva. En este tránsito fenoménico se van fraguando perspectivas, términos, formas de pensar y hacer las cosas, de manera que, a lo largo de cuatro años, el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía puede reconocer un *ethos* colectivo que lo distingue de otros compañeros de otras licenciaturas de la Facultad o de la Universidad. No obstante, cada forma de irse aproximando a esos conocimientos, a esas *epistemai*, será distinto, único, irrepetible. Esto llevará a los egresados a buscar un empleo, a ir tomando decisiones en lo profesional de manera particular. Es ahí, en el conjunto de todos los egresados y sus historias particulares de vida y formas de darle sentido a todo ello que encontraremos el *ethos* profesional. Para realizar un estudio, o muchos estudios, bastará tener las habilidades teórico-metodológicas precisas para poder dar cuenta de cómo otros egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la FFL han significado su paso por el *ethos* del pedagogo que, más que una abstracción o un ejercicio deontológico, es un estudio en donde se pone de relieve lo que se entienda como *ethos* profesional, en el conjunto de lo que el *ethos,* en tanto "destino del hombre", signifique para cada quien, en un constante proceso de permanencia y cambio pero que nos da sentido como profesionales y, también, como otro elemento más de nuestro sentido como seres humanos.

El *ethos* del pedagogo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Acerca del *ethos*

Para tratar el *ethos* del pedagogo se hace necesario explicar el significado del vocablo *ethos*: "ἦθος εος [ους] τό, morada o lugar habitual, habitación, residencia, patria; de animales, cuadra, establo; guarida; de los astros, lugar por donde salen o aparecen // hábito, costumbre, uso; carácter, sentimientos, manera de ser, pensar o sentir, índole, temperamento o moralidad, moral".[1] Al revisar la definición del concepto, podemos observar que su significado está constituido por dos aspectos, uno que refiere al lugar (casa, comunidad, escuela, zona, estado, país), y otro que da noticia de la influencia educativa del ejemplo de las personas que están en su entorno y que son importantes para la formación del carácter de la persona (podemos decir que son padres, hermanos, compañeros, vecinos, personas de la comunidad).

Así, con esos dos aspectos, se va formando el conjunto de procesos identitarios a través de los cuales se van educando las personas para ser como son, para pensar cómo piensan, para apreciar lo que aprecian, para concebir lo que piensan, para juzgar como lo hacen, para creer lo que les parece y para actuar como lo hacen.

Para González Valenzuela y Sagols Sales, la educación genera un *ethos* del ser humano —que está por encima de su naturaleza dada—, y asimismo consideran que es la educación superior (en su caso, la del filósofo) la que desarrolla una segunda naturaleza, una naturaleza que le imprime una forma de ser, de pensar, de percibir y mirar el mundo

[1] José M. Pabón S. de Urbina, *Diccionario manual griego. Griego clásico-españo*l, 8a. ed. Barcelona, VOX, 2005, *s. v*. 'ethos'.

y, por supuesto, de mirar su fenómeno de estudio, que son características inherentes al filósofo, profesional objeto de su libro.

El *ethos* del pedagogo desde la formación en la educación superior

Como todos los profesionales, el *ethos* del pedagogo está determinado por la institución que lo forma, por el plan de estudios vigente cuando cursó la carrera y por el ámbito laboral en el que se desarrolla. Entra en juego también la idea que sobre dicho profesional tienen las personas en general, la que tienen otros profesionales, la que tienen los pedagogos de unas instituciones sobre los formados en otras instituciones y la que tienen los empleadores, respecto de lo que "es", "sabe", "sabe hacer" y "qué actitudes debe tener" un pedagogo.

Conviene explicar, en este momento, que el pedagogo "sabe" y "sabe hacer" cuestiones distintas en función de cada institución de educación superior que lo forma, y difiere también entre el pedagogo de un país a otro. Me dedicaré inicialmente a comentar la situación relativa al país. Esta problemática tiene que ver con elementos del contexto. En México, los profesores comúnmente se forman en escuelas normales: de educación preescolar, de educación elemental y de profesores para enseñar en educación media; existen, por tanto, escuelas normales para maestras de jardines de niños, escuelas para maestros de educación primaria y escuelas normales de educación superior para formar educadores, es decir, profesores de educación básica. Por otro lado, en el resto de las universidades de México, es más común que los especialistas de la educación (licenciados en pedagogía, ciencias de la educación o educación) se dediquen a labores pedagógicas diferentes de las de la docencia en educación básica.

Para hacer la explicación en cuanto a "qué sabe" y "qué sabe hacer" un pedagogo, me parece pertinente traer a colación la idea que sobre el pedagogo tenía y que en ocasiones todavía tiene, la comunidad en general: se creía que el pedagogo tenía como único objeto de estudio la enseñanza, y que el educando al que se dedicaba era solamente el infantil; que su principal saber era la didáctica; que su ámbito laboral era exclusivamente la escuela; y que su principal perfil de egreso era la docencia de educación

preescolar y primaria. Asimismo, se consideraba que la reflexión sobre la educación y la intervención en ella podían hacerlo los profesionales formados en la psicología, la sociología, la filosofía o la historia, sin necesidad de estudiar la educación durante cuatro años de la licenciatura.

Tales ideas se han modificado (por fortuna, van cambiando paulatinamente). Ahora es más evidente que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación en sentido lato, así como que la enseñanza es una parte de la educación y que es necesario estudiar también el aprendizaje, el contexto, el nivel escolar, entre muchas otras cuestiones.

Si bien la didáctica constituye un saber técnico (procedimental) *sine qua non* del pedagogo, eso no significa que sean los únicos saberes que este profesional posee.

En cuanto al educando, podemos sentirnos orgullosos de que la labor del pedagogo es necesaria para estudiar e intervenir en la educación del ser humano de todas las edades.

Respecto de la idea de que su principal saber es la didáctica, estoy cierta de que sí es un saber prioritario; sin embargo, no el único, puesto que, si sólo eso supiera, no podría hacer investigación, atender el estudio e intervención de las necesidades educativas diferenciadas y especiales, la evaluación de materiales educativos, entre otras muchas destrezas que se requieren de dicho profesional. Cada vez más encontramos a pedagogos que incursionan en ámbitos laborales diferentes e innovadores que ofrecen una muestra de la necesidad del pedagogo en muchos procesos educativos además de la escuela; por ejemplo, la labor editorial, el centro de readaptación social, el ancianato, el centro hospitalario, el centro cultural comunitario, entre muchos otros.

En cuanto al ámbito o campo laboral en que se desempeña, puedo decir con certeza que el pedagogo se dedica al escolar, en el que realiza actividades como orientador, como coordinador de las actividades académicas de la escuela, como formador y actualizador de docentes, como solucionador de problemáticas de aprendizaje y formación de hábitos de estudio. Sin embargo, también se dedica a la investigación y a la edición, entre otras. La suposición de que el pedagogo solamente sabe y se dedica a la intervención educativa de infantes va transformándose cuando el pedagogo se aboca al estudio y la participación en los procesos formativos de educandos de todas las edades.

Con respecto a que su perfil de egreso sea la docencia, podemos considerar que sí es importante, porque puede dedicarse a la formación de pedagogos, a la actualización docente, a la formación complementaria de los escolares y a la capacitación. No obstante, también es cierto que se dedica a la realización de múltiples tareas, como se verá más adelante en este escrito.

Sin embargo, la descripción de lo que "sabe" y "sabe hacer" el pedagogo depende de la institución en la que se formó. En nuestro país, el plan de estudios para formar al especialista de la educación de algunas universidades tienen más énfasis en la capacitación, el de otras en la telesecundaria y el de unas más en educación preescolar. La cuestión es diferente en otros países, cuyas universidades forman al pedagogo como docente de escuelas de distintos niveles educativos, y en esos países no hay escuelas normales como en el nuestro.

En muchas otras naciones la formación del investigador de la educación y la del docente —ya sea de educación preescolar, elemental y media— se realiza en la misma institución de educación superior, pero con un plan de estudios diferenciado en una última etapa. Por ello, podemos encontrar investigadores pedagogos —o como les denomine su plan de estudios— que publican los resultados de sus estudios heurísticos y que, a la vez, son profesores de educación preescolar, elemental o media. En el caso de nuestro país, los educadores de educación básica se forman en la Escuela Normal y los especialistas e investigadores, en la universidad, cuestión que determina ya una gran diferencia. Si a esto le agregamos que los contenidos en el plan de estudios, los programas de asignatura y prácticas de enseñanza y de aprendizaje están determinados en los programas, podemos observar más discrepancias; así, los pedagogos de una universidad estarán más inclinados a buscar unos ámbitos laborales y los formados en otras universidades buscarán opciones de trabajo distintas.

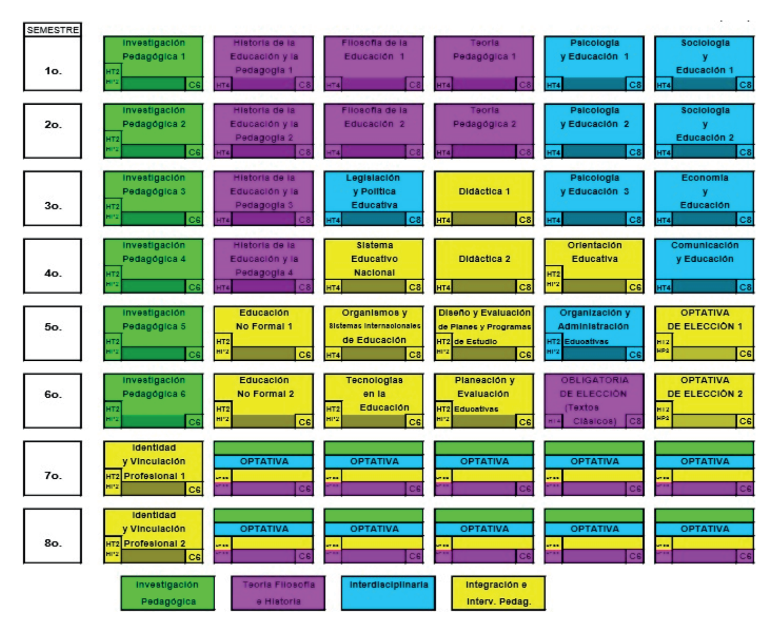
El *ethos* del pedagogo del sistema presencial de la Facultad de Filosofía y Letras

El ámbito de trabajo y las actividades que realice el pedagogo al incorporarse al campo laboral o al iniciar su propia empresa dependen

mucho de la formación que haya tenido en la institución de educación superior. Debido a que habría mucho que decir y el espacio es poco, sólo me dedicaré a explicar lo referente al pedagogo formado en el sistema presencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El plan de estudios del Licenciado en Pedagogía está diseñado para efectuarse en ocho semestres y tiene un valor total de 330 créditos. Durante ocho semestres los alumnos cursan 48 asignaturas, de las cuales 36 son obligatorias y 12 optativas. De dichas 12 asignaturas, los alumnos pueden cursar 4 en los planes de estudio de otras facultades o instituciones, mediante movilidad estudiantil.

Mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la FFL de la UNAM[2]



[2] Facultad de Filosofía y Letras, "Mapa curricular", en *Colegio de Pedagogía* [en línea]. México, UNAM. <http://pedagogia.filos.unam.mx/files/2014/05/MAPA-CURRICULAR-01.pdf>. [Consulta: 15 de enero, 2016.]

Como puede observarse en el mapa curricular, el plan de estudios tiene 4 áreas formativas, como se muestra en la figura siguiente.

Áreas formativas del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2010[3]

ÁREA 1 TEORÍA, FILOSOFÍA E HISTORIA Fundamentos teóricos, filosóficos e históricos de la educación y de la pedagogía	**ÁREA 2 INTERDISCIPLINARIA** Fundamentos interdisciplinarios de la pedagogía
ÁREA 3 INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Fundamentos científicos, metodológicos y analíticos	**ÁREA 4 INTEGRACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA** Proceso de enseñanza-aprendizaje. Planeación y evaluación educativas. Comunicación y tecnologías en la educación. Orientación educativa y atención a la diversidad. Educación no formal. Administración educativa. Política, sociedad y educación

En dichas áreas, los alumnos tienen que estudiar un número específico de asignaturas obligatorias como se muestra a continuación.[4]

[3] Facultad de Filosofía y Letras, *Proyecto de modificación del plan y de los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. Aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión ordinaria celebrada el día 27 de abril de 2007, pp. 48-49.

[4] Facultad de Filosofía y Letras, "Plan de estudios 2010", en *Colegio de Pedagogía* [en línea]. México, UNAM. <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios-2010/>, pant. 2, lín. 8-11. [Consulta: 15 de agosto, 2016.]

Cuadro 1. Número de asignaturas por área formativa[5]

ÁREAS FORMATIVAS	NÚMERO DE ASIGNATURAS
Teoría, Filosofía e Historia	9 asignaturas
Interdisciplinaria	9 asignaturas
Investigación	6 asignaturas
Integración e intervención	14 asignaturas
Más 10 seminarios o talleres que pueden cursarse en el área formativa de su elección (durante los dos últimos semestres)	

De acuerdo con el plan de estudios 2010, de manera general, el licenciado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras tiene un perfil de egreso con sólidas competencias para:

- Analizar e integrar los conocimientos propios del campo y conexos para comprender, contextualizar y explicar hechos educativos.
- Desarrollar estudios sistemáticos de la educación que contribuyan a ampliar la base de conocimientos acerca de este fenómeno.
- Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en las distintas modalidades, niveles y contextos educativos.
- Generar metodologías innovadoras para diversos escenarios pedagógicos.
- Valorar las condiciones sociales, políticas y económicas que inciden en su intervención como profesional de la pedagogía.[6]

[5] Facultad de Filosofía y Letras, "Plan de estudios 2010", en Colegio de Pedagogía [en línea]. <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios-2010/>. [Consulta: 21 de julio, 2016.]

[6] Debido a que no podemos transcribir todos los conocimientos, habilidades y actitudes para cada área formativa, recomiendo al lector la revisión de la fundamentación del plan de estudios en el documento respectivo; sólo incluyo el perfil general. *Vid*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, *Proyecto de modificación del plan y de los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. Aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión ordinaria celebrada el día 27 de abril de 2007, p. 37.

No es posible transcribir todos los conocimientos, habilidades y actitudes de cada área formativa. No obstante, me interesa detenerme en algunos conocimientos y habilidades que, de acuerdo con el plan de estudios, son parte de las competencias que distinguen al pedagogo de nuestra Facultad:

Conocimientos sobre:

- Los enfoques teórico-metodológicos que describen y explican el proceso educativo para comprenderlo más ampliamente, desde la perspectiva de la teoría pedagógica.
- Las metodologías de investigación que les permitan comprender y analizar problemas pedagógicos, para proponer estrategias de construcción de conocimiento y de solución.

Habilidades para:

- Fundamentar teórica, filosófica y técnicamente su actuar profesional en distintas instituciones y escenarios educativos y sociales.[7]

Como es observable a través del mapa curricular, las áreas formativas y los conocimientos y habilidades generales del egresado que he seleccionado, nuestros licenciados poseen —o deberían poseer— conocimientos teóricos y habilidades que los distinguen en dos áreas formativas específicas, y que, a su vez, los distancian de los formados en otras instituciones de educación superior. Una primera área es la de Teoría, Filosofía e Historia (9 asignaturas obligatorias y 10 optativas), mediante la cual se pretende formar un pedagogo con conciencia histórica para mirar la realidad desde lo que se hizo, lo que se hace y la prospectiva de lo que conviene hacer; con consistentes conocimientos teóricos que les permitan analizar e intervenir la realidad educativa con la explicación del porqué; y, además, con el análisis filosófico que les ofrezca claridad para determinar los fines de la

[7] *Ibid.,* pp. 35-36.

educación. Por otra parte, el área de Investigación (9 asignaturas obligatorias y 10 optativas), consolida el sustento teórico, metodológico y técnico para realizar, con seguridad, procesos heurísticos al investigar la educación.

Después de haber tratado algunos aspectos de la formación del pedagogo, conviene preguntarnos dónde trabaja el pedagogo al incorporarse al campo laboral, a qué se dedica, qué responsabilidades y actividades específicas tiene. Para sistematizar la cuestión, muestro alguno campos laborales y cuadros con responsabilidades y actividades específicas que el pedagogo puede realizar para intentar responder tales preguntas.

Algunos campos laborales actuales del pedagogo



Para mostrar lo que “sabe” y “sabe hacer”, que contribuyen a establecer el perfil de egreso de nuestro pedagogo, es conveniente intentar hacer una descripción de las actividades específicas que puede realizar en cada campo laboral.

Cuadro 2. El pedagogo en escuelas de diversos niveles educativos

PUESTO	ACTIVIDADES
MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA	Coordinar y promover la elaboración de planes y programas de estudio.
	Diagnosticar necesidades de formación docente a nivel de escuela.
	Diseñar planes de formación individual, de grupo y de centro.
	Facilitar la evaluación formativa de los alumnos y los profesores.
	Desarrollar programas de formación de alumnos a nivel individual o grupal.
	Gestionar la formación de alumnos: tiempos, espacios, recursos, programas.
	Asesorar la eficiente utilización de recursos tecnológicos y didácticos por los docentes.
	Diseñar y organizar conferencias, cursos y talleres de formación de padres en educación elemental.
	Diseñar y coordinar cursos y talleres para la formación y actualización de los docentes del centro.
	Establecer relaciones con otros centros.
	Promover la autoevaluación del centro.
	Propiciar la investigación docente sobre su práctica.
	Realizar la orientación educativa y escolar a los alumnos.
	Detectar las necesidades educativas complementarias para los alumnos (para solucionar rezago o para mejorar el nivel educativo).
	Diseñar las actividades educativas complementarias.
	Supervisar la realización de las actividades educativas.
	Realizar, si el novel educativo lo requiere, orientación vocacional a los alumnos.

Cuadro 3. El pedagogo en institutos o centros de investigación

PUESTO	ACTIVIDADES
INVESTIGADOR DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Investigar la educación en distintos ámbitos para propósitos de formación del campo disciplinario.
	Publicar los resultados de sus investigaciones.
	Participar los resultados de sus investigaciones a colegas en diversos foros académicos.
	Participar los resultados de sus investigaciones a sus alumnos de educación superior y de posgrado.
	Coordinar equipos de investigación con propósitos institucionales.
	Dictaminar los resultados de quienes hacen investigación educativa.

Cuadro 4. El pedagogo en centros de educación superior

PUESTO	ACTIVIDADES
DOCENTE FORMADOR DE PEDAGOGOS	Impartir clase a los futuros especialistas de la educación (como se les denomine en el plan de estudios).
	Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos educativos.
	Evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos mediante diversas formas e instrumentos de evaluación.
	Evaluar su actividad docente de manera continua.
	Asesorar a los alumnos para la elaboración de tesis, tesinas e informes académicos con el propósito de obtener el título.

Cuadro 5. El pedagogo en casas de cultura. Museos y bibliotecas

PUESTO	ACTIVIDADES
ASESOR PEDAGÓGICO EN CENTROS CULTURALES	Asesorar pedagógicamente la realización de las funciones del centro cultural: museos, bibliotecas.
	Elaboración de recursos didácticos.
	Contribución en la planeación y desarrollo de la propuesta curatorial del museo.

Cuadro 6. El pedagogo en escuelas y empresas

PUESTO	ACTIVIDADES
DISEÑADOR DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	Detectar la necesidad de recursos tecnológicos.
	Elaborar programas educativos informáticos.
	Colaborar con los diferentes profesionales que intervienen en la realización de un programa.
	Participar en la evaluación del programa.
	Participar en la difusión del programa.

Cuadro 7. El pedagogo en empresas

PUESTO	ACTIVIDADES
DISEÑADOR DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	Detectar la necesidad de recursos tecnológicos.
	Elaborar programas educativos informáticos.
	Colaborar con los diferentes profesionales que intervienen en la realización de un programa.
	Participar en la evaluación del programa.
	Participar en la difusión del programa.

Cuadro 7. *Continuación*

PUESTO	ACTIVIDADES
CONSULTOR EXTERNO O COORDINADOR DE CAPACITACIÓN	Diseñar y aplicar diagnósticos de capacitación.
	Asesorar a las empresas en el ámbito de la capacitación.
	Formar formadores de capacitación.
	Formar personal de empresa en dirección, relaciones humanas, comunicación, etcétera.
	Diseñar programas específicos de formación para empresas.
	Evaluar programas de capacitación en las empresas.

Cuadro 8. El pedagogo en editoriales

PUESTO	ACTIVIDADES
ASESOR PEDAGÓGICO EDITORIAL	Coordinar y participar en equipos de trabajo para el diseño de libros de texto.
	Evaluar y dictaminar libros de texto, lectura, manuales de actividades, antologías, entre otros.
	Asesorar al personal técnico de composición gráfica en el diseño de libros de texto.
	Guiar la corrección didáctico-pedagógica de libros educativos de diverso propósito: de lectura, manuales de actividades, antologías, entre otros.
	Formar grupos de pedagogos especializados para el quehacer editorial.
	Desarrollar objetos digitales para acompañamiento de los textos.

Cuadro 9. El pedagogo en ancianatos

PUESTO	ACTIVIDADES
DIRECTOR, COORDINADOR, FORMADOR O ASESOR PEDAGÓGICO	Crear y organizar programas educativos y de recreación.
	Coordinar, gestionar y dirigir centros.
	Formar a los profesionales interesados en este campo.
	Realizar coloquios, conferencias y cursos de formación.
	Impartir atención individualizada o en grupos.
	Diseñar y aplicar programas de terapia recreativa y educacional a los ancianos.
	Diseñar programas de asesoraría y orientación de familiares de ancianos sobre el cuidado y la búsqueda de postergación del deterioro físico y mental.
	Colaborar con profesionales geriátricos.
	Asesorar y sensibilizar a los centros de enseñanza sobre el tema.

Cuadro 10. El pedagogo en atención a las necesidades educativas diferenciadas en escuelas, hospitales, ancianatos y centros deportivos

PUESTO	ACTIVIDADES
RESPONSABLE O COORDINADOR DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	Diagnosticar y detectar discapacidades, así como el origen de las mismas para la canalización adecuada a otros especialistas.
	Diseñar programas educativos individuales de atención de discapacidades específicas.
	Evaluar los programas educativos de atención a las discapacidades o a las necesidades educativas especiales.
	Formar pedagogos especialistas en la atención a las discapacidades o necesidades educativas diferenciales.

Cuadro 11. El pedagogo en hospitales o clínicas de salud

PUESTO	ACTIVIDADES
COORDINADOR PEDAGÓGICO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS HACIA LA SALUD	Diseñar programas de educación preventiva y de seguimiento del tratamiento de la enfermedad para los derechohabientes o usuarios.
	Diseñar materiales educativos (folletos, videos o carteles) de educación preventiva y de seguimiento del tratamiento de la enfermedad para los enfermos.
	Diseñar materiales educativos (folletos, videos o carteles) de educación preventiva y de seguimiento del tratamiento de la enfermedad para los familiares o cuidadores.
	Colaborar en equipos de trabajo interdisciplinario para la atención de los pacientes y familiares de un hospital o clínica.
	Evaluar la eficiencia de los programas y materiales educativos aplicados.
	Brindar formación psicopedagógica a los que impartirán los diversos programas de atención a los usuarios del hospital o clínica.
	Seguimiento del desarrollo de los programas.
	Evaluar los programas de formación o atención.

Cuadro 12. El pedagogo en tribunales para menores infractores y centros de readaptación social

PUESTO	ACTIVIDADES
COORDINADOR O MIEMBRO DE EQUIPOS DE ATENCIÓN A LA READAPTACIÓN SOCIAL	Detección de necesidades educativas y de asesoría en tribunales para menores infractores y centros de readaptación social.
	Diseño de programas de atención a las personas con necesidades de readaptación social en tribunales para menores infractores y centros de detención en tribunales para menores infractores y centros de detención.
	Evaluación de programas de atención a las personas con necesidades de readaptación social en tribunales para menores infractores y centros de detención.
	Formación de recursos humanos para la atención a las personas con necesidades de adaptación social en tribunales para menores infractores y centros de detención.

Un *ethos* institucional del pedagogo: sistema presencial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Los cuadros fueron elaborados con base en las actividades laborales que realizan nuestros egresados y, sin pretender realizar riesgosas generalizaciones, desde mi particular punto de vista, apunto algunas características de formación, que me permitirán prefigurar el ethos institucional de nuestro pedagogo.

El pedagogo del sistema presencial de la FFL en comparación con el de otras instituciones de educación superior:

- Ha sido formado con un plan de estudios que tiene más asignaturas obligatorias del área de Teoría, filosofía e historia.
- Ha sido formado con un plan de estudios que presenta énfasis en formación más teórica que fundamenta su quehacer.
- La docencia en nivel básico, medio o medio superior no es una actividad que constituya parte del perfil de egreso.
- La titulación depende de la elaboración de un escrito (tesis, tesina, informe académico).

El pedagogo de otro sistema en la Facultad de Filosofía y Letras —no presencial— o de otras instituciones de educación superior:

- Su plan de estudios tiene menos asignaturas obligatorias en el área de Teoría, filosofía e historia.
- Tiene menos formación teórica que los de algunas instituciones de educación superior que también forman pedagogos y más asignaturas de carácter práctico.
- La docencia en nivel básico, medio o medio superior *sí* es parte del perfil de egreso.
- La titulación es realizada, en mayor medida, al obtener un promedio mayor a 9, al inscribirse a una maestría o diplomado o al acreditar un diplomado, entre otras.

A manera de conclusión, considero que problematizar, analizar y definir el *ethos* profesional del pedagogo es ineludible porque:

- Implica la definición del carácter epistemológico de la pedagogía.
- Redefine las actividades del quehacer profesional a realizar.
- Permite consolidar los campos laborales en que nos desarrollamos y conquistar nuevos espacios de ejercicio profesional.
- Redefine y actualiza los planes de estudios para que el egresado se adapte a los cambios del ámbito laboral.
- La claridad de su *ethos* contribuye al desarrollo del campo disciplinario como a la mejora de la educación.

SEGUNDA PARTE
LAS HUMANIDADES
Y LA DOCENCIA

Las humanidades hoy, qué son y cómo son

ESTELA MORALES CAMPOS
Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM

México es un país con grandes retos y problemas; con heridas y sentimientos que a todos nos duelen y entristecen de manera especial. Periódicamente, la sociedad mexicana expresa su malestar de diversas maneras, y en la actualidad es evidente que está lastimada en sus derechos fundamentales, en sus afectos, en sus libertades, en su bienestar.

La realidad de la sociedad mexicana es plural, diversa, multicultural, preocupada por los derechos humanos, por los valores individuales y sociales, y por la convivencia en todos los aspectos de la vida en libertad: respeto, equidad, democracia.

En este entorno, la creación, el conocimiento, las interacciones humanas y sociales, las formas sociales de compartir el saber de todo tipo (académico, social, cotidiano, empírico), se vuelven fundamentales. Analizar, reflexionar, interpretar, como personas, como seres humanos para integrarnos a un ejercicio colectivo y social en beneficio de nuestro entorno, ya sea la escuela, el pueblo, el municipio, el país y sus relaciones con el mundo globalizado, son acciones fundamentales para vivir en un contexto la más de las veces adverso.

En el siglo XXI hay mucha más conciencia que en otras épocas acerca del respeto a los derechos humanos y de la pertenencia colectiva de saberes, producto de apoyos colectivos y requerimientos fundamentales de la comunidad. Por lo tanto, el conocimiento —así como la información que lo registra y la educación que lo transmite y propicia su apropiación como bien público y social— conforma un círculo fundamental; en consecuencia, también se debe alentar la pertinencia social de este conocimiento, para que el ser humano y la sociedad actual vivan un desarrollo positivo y permanente.

El conocimiento es fundamental para la vida cotidiana de todo ser humano (así como para el desarrollo y el progreso de un conjunto social), pero, para alcanzar tal conocimiento y tener la posibilidad de utilizarlo, se requiere de la educación, del proceso de apropiación de dichos saberes y el desarrollo de nuevos hallazgos que mejorarán la vida y nos la harán más agradable.

La columna vertebral del desarrollo es, sin duda, la educación; ésta, lamentablemente, deja mucho que desear en la actualidad, no sólo por las deficiencias en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino por la debilidad con la que se tratan los valores de una sociedad. Me refiero a los valores que nos permitan respetarnos en primera persona para, acto seguido, respetar al otro, al compañero, al colega; me refiero a respetar nuestro trabajo, nuestro patrimonio, la creación, las ideas, tanto las propias como las de los otros. Todo ello nos muestra de manera clara la necesidad de cultivar, más que nunca, las humanidades y las ciencias sociales.

Los valores y los principios éticos nos permiten respetar y potenciar la diversidad de pensamiento humano y sus aplicaciones. La diversidad ideológica, cultural, ética, científica y tecnológica, entre otras, constituyen uno de los principios que deben guiar la investigación y la docencia de las humanidades y las ciencias sociales.

La interconexión e integración global, de las cuales forma parte nuestro país, nos obligan a que la creación de conocimiento y la innovación tecnológica, social y humanística contribuyan a un medio ambiente sano en el presente y en el futuro. Un medio ambiente donde se desarrolle el ser humano como individuo y como comunidad y donde precisamente el ser humano sea el centro de todo trabajo de investigación y de creación y difusión artística en las diferentes áreas disciplinarias: ciencias físicas, biológicas, sociales, humanas, artísticas, tecnológicas y de innovación.

Estas reflexiones son válidas cuando nos enfrentamos a grandes encrucijadas sociales que afrontamos continuamente en todo el mundo (una guerra por motivos políticos, una catástrofe natural, un problema de inseguridad nacional, una epidemia inesperada, etcétera) y se tiene que recurrir al conocimiento científico disponible e impulsar nuevos

descubrimientos para afrontar socialmente el problema y para que no se derrumbe la comunidad. No obstante, para sobrevivir al impacto, además de superar la parte técnica y científica, los seres humanos requieren del conocimiento humanístico y social.

Es más fácil valorar y reconocer algo a primera vista (por ejemplo, los objetos científicos que se producen en un laboratorio, las vacunas, los chips, las neuronas, los cromosomas, los virus, los electrodos, las turbinas, el microscopio, los telescopios) que el conocimiento derivado de la observación de conductas y actitudes del ser humano, o de las fuerzas que motivan a los conglomerados humanos y sus reacciones a ciertos incentivos y contextos.

Ante estas circunstancias, tanto gobierno como sociedad esperan adquirir objetos (palas, vacunas, ropa, armas, según sea el caso), pero, al mismo tiempo, los afectados requieren que alguien los entienda como grupo social, que comprenda y analice su dolor, su impresión, sus códigos de comunicación, sus valores, sus costumbres, sus referentes sociales e históricos, sus representaciones geográficas y espirituales. No es de extrañar que la sociedad actual viva dentro de códigos de utilidad, basada en objetos, en cosas. En efecto, cosificamos, codificamos y clasificamos los avances de la historia, de la ciencia, de la civilización en un contexto de objetos donde éstos se tasan y compiten por ser los más solicitados, los más patrocinados, los más citados en un mercado de ofertas y demandas. Tales actitudes responden a un primer impacto, mas para avanzar en el desarrollo colectivo, para crecer como país, como civilización, se necesita reflexionar, abstraer los objetos, las cosas; averiguar los porqués y los paraqués.

En este contexto, es muy frecuente recibir unas preguntas, a veces impertinentes, a veces agresivas, sobre todo para audiencias sensibles: ¿para qué sirven las humanidades?, ¿por qué enseñar las disciplinas humanísticas?, ¿por qué las universidades deben ofrecer carreras de las áreas humanística y social? Rara vez el cuestionamiento procede de una curiosidad genuina, de un deseo de saber algo sobre un campo desconocido; más bien, en nuestros días, es una provocación que tiene que ver, las más de las veces, con un falso paradigma y una falsa relación de costo-beneficio.

Las ideas, las críticas, la reflexión, el análisis de un conflicto, de sentimientos y pensamientos del hombre y de la sociedad, así como las sensibilidades de nuestros sentidos y su representación objetiva, se hacen a través del lenguaje, ya sea por medio del alfabeto o de la imagen; no obstante, el lenguaje, en cualquiera de sus variantes, es una abstracción, no un objeto; por tanto, difícilmente lo podemos cosificar en algo atrayente al gran público. Insisto, es más fácil valorar algo que vemos, pues esto responde a un instinto natural, a una reacción táctil que tiene que ver con nuestros sentidos.

También podríamos entender, pero no aceptar, por qué teniendo una tradición tan rica y exitosa en las humanidades (que nos provee de cultura, valores, historia, identidad como individuos y como pueblo, y que además nos permite dialogar e interactuar entre individuos y entre pueblos) se nos cuestiona desde la relación de costo-beneficio inmediato y, como consecuencia, se cuestionan presupuestos y hasta la existencia de áreas del conocimiento en un plan de estudios o la existencia de centros de investigación. Nuestras disciplinas son fundamentales para entender otras disciplinas y/o actividades que la sociedad privilegia a través de políticas públicas.

La economía, la administración, la tecnología, las ciencias físicas, el bienestar, la salud, la seguridad, la productividad, la democracia, los sistemas políticos, los derechos y las obligaciones, en su aplicación en la sociedad y para la sociedad, pasan por las humanidades y las ciencias sociales. Sin embargo, todos estos estudios y conocimientos son fundamentales para entender y explicar al ser humano y su actuación en sociedad, así como sus relaciones, valores, organización, satisfactores y necesidades. En este contexto, tiene sentido volver a preguntarnos y contestar: ¿por qué seguir cultivando las *humanidades*? ¿Para qué?

Por lo tanto, es inexplicable por qué los sistemas educativos reducen la enseñanza de las disciplinas que forman el conjunto de las humanidades y, algunas veces, hasta las eliminan. Por el contrario, privilegian la productividad y los resultados rápidos, así como los conocimientos o técnicas utilitarias que responden a demandas que requieren resultados inmediatos; además, tampoco incentivan la creatividad, sino que muchas veces empujan a la copia o a la compra de soluciones quizá ya

superadas. De acuerdo con el *Anuario Estadístico* de ANUIES,[1] de 34 universidades estatales, un promedio de 23 ofrece carreras[2] en las áreas de humanidades y ciencias sociales (véase tabla 1).

Tabla 1. Universidades estatales que imparten carreras de humanidades / ciencias sociales

CARRERA	UNIVERSIDADES ESTATALES QUE LAS IMPARTEN
Humanidades	
Historia	26
Letras / Literatura	22
Educación / Pedagogía	21
Filosofía	20
Humanidades	5
Ciencias sociales	
Derecho	33
Economía	31
Comunicación	22
Política	17
Sociología	20
Ciencias Sociales	2

En México, las universidades y centros de educación superior públicos realizan 85 % de la investigación,[3] por lo que de manera especial tienen compromiso con la apropiación social del conocimiento y con

[1] ANUIES, "Información Estadística de Educación Superior" (licenciatura), en *Anuario Estadístico de Educación Superior 2013* [en línea]. México, ANUIES. <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>. Total: 34 universidades estatales, sin contar a la UNAM.

[2] El listado de universidades estatales se obtuvo de la página de la SEP, *Instituciones de Educación Superior* [en línea]. <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-publicas-estatales>.

[3] Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, *Atlas de la ciencia mexicana, 2012* [en línea]. <http://atlasdelacienciamexicana.org/es/index-es.shtml>.

estimular la reflexión y el análisis, sin disminuir el reto que nos impone la globalización de manera natural, la incorporación a un sistema de competencia, de evaluación y visibilidad, así como la calificación en los *rankings* que se muestran como una medición científica y objetiva de desempeño y productividad de una institución y sus académicos. No obstante, tal medición tendrá sentido en la medida en que la calidad y la pertinencia internacional tengan como referente la realidad nacional y a la sociedad mexicana.

En un momento dado, las humanidades y las ciencias sociales pueden ser actores sociales a través de los intelectuales, académicos, líderes sociales; ciudadanos que pueden cuestionar realidades humanas, sociales, políticas, impactos científicos y tecnológicos; en consecuencia, las humanidades y las ciencias sociales están obligadas a ofrecer respuesta y posibles soluciones. Todas aspiran a comprender el sentido de la vida humana y hacer consciente el sentido de los derechos y obligaciones para favorecer la convivencia, el diálogo, la argumentación, el respeto al otro, la crítica y la autocrítica, la razón y la fundamentación.

Como ejemplo del trabajo de investigación que se realiza en humanidades y ciencias sociales, presentamos el subsistema de la Coordinación de Humanidades de la UNAM que entrelaza la creación del conocimiento, su difusión e interacción con las nuevas generaciones a través de la docencia, así como la demanda que se tiene de nuestro conocimiento y el trabajo con otros núcleos de investigación del país y del extranjero.

Las humanidades en la UNAM

En la actualidad, las humanidades son entendidas como todas aquellas disciplinas vinculadas indisolublemente al conocimiento humano y a la cultura; todo lo que somos y hemos sido a lo largo del tiempo. Las humanidades más clásicas son la filosofía, la historia, las letras y la filología; sin embargo, al correr del tiempo hay otras disciplinas que se consideran parte de las humanidades y, para algunos autores, son parte de las ciencias sociales, como la pedagogía-educación, la bibliotecología y la antropología; aparte, están las ciencias sociales "clásicas", como

la sociología, la ciencia política, la economía y los estudios regionales. En la UNAM, en el área de investigación, las humanidades y las ciencias sociales se agrupan en el subsistema de Humanidades.

Estas disciplinas indagan las causas y los efectos del comportamiento y desarrollo humano, en lo individual y en lo colectivo como sociedad; sus métodos y las leyes que la rigen se mueven entre fuerzas circunstanciales dentro de los contextos sociales e históricos. Sus métodos y desarrollos basados en la observación y el análisis se empeñan en formulaciones objetivas, como las predicciones cuantitativas y cualitativas de la sociedad, de las comunidades y de los individuos.

En la UNAM, las humanidades, y las ciencias sociales en particular, han contribuido explícitamente a favorecer el desarrollo cultural, social y económico de los diversos grupos humanos. Han contribuido a brindar opciones para erradicar la miseria, la ignorancia y el estancamiento de los seres humanos más desprotegidos. Dan respuestas a porqués, cómo, y paraqués: a) del actuar y la expresión del hombre en lo individual y colectivo; b) de los movimientos de diferentes grupos con características similares ante estímulos y condiciones del entorno; c) de acciones, causas, respuestas y consecuencias de orden social.

El cultivo de las ciencias humanas ha sido central para apoyar a la sociedad como formadora de valores, así como al conocimiento de la experiencia humana, sus raíces y sus relaciones con otras culturas, entornos y circunstancias. Los conjuntos humanos y sociales se han caracterizado por su pluralidad, lo que representa un reto para construir escenarios para propiciar y abrir el diálogo con flexibilidad para reconocer y aprender de culturas distintas y a veces distantes, pero privilegiando la convicción humana de búsqueda constante de una sociedad más justa, más libre y más democrática, tanto en México como en el mundo.

Por ello, la investigación que se realiza en el área puede ser teórica, aplicada y de pertinencia social apoyada en teoría básica y con propuestas aplicadas, con una cobertura de validez universal, o buscando estudios que nos den respuestas a problemas e interrogantes locales, de microrregión o de regiones amplias. En la actualidad hay fenómenos

transversales que pueden cruzar cualquier tema de estudio; podríamos mencionar, entre ellos, la diversidad, la pluralidad, las expresiones políticas, entre otros. Hoy día, las comunidades objetivo de nuestros estudios pueden ser individuos o sectores específicos, como grupos sociales determinados, el sector gubernamental, la industria y las empresas, el sistema educativo o la población en general.

La dinámica de estudio y de investigación de la ciencia en general se realiza a través de proyectos individuales o colectivos, inter- y multidisciplinarios e interinstitucionales. Los objetos de estudio, los problemas y preguntas de investigación demandan encontrar respuestas y, por lo tanto, la interacción de especialistas de diferentes áreas, ya que su estudio y la propia sociedad demanda enfoques integrales y holísticos de diferentes problemas sociales o científicos que tienen como destinatarios a la sociedad.

La investigación en el subsistema de Humanidades y Ciencias Sociales se realiza y se objetiviza a través de proyectos que, a su vez, se van a enriquecer participando en los programas docentes que nos permiten interactuar con los jóvenes, con sus puntos de vista; a la vez, enriquecerán el proceso formativo de los estudiantes, así como, cuando sea el caso, diseñarán e implementarán desarrollos de aplicación de beneficio en determinada circunstancia y en realidades específicas. Estos proyectos, además de enriquecer la docencia, pueden llegar a cierta población objetivo mediante asesorías, aplicaciones específicas y publicaciones.

Para el medio académico y de investigación, las publicaciones son el medio idóneo para expresar tanto el proceso de investigación como los resultados. En las humanidades y las ciencias sociales, los medios de expresión de nuestro conocimiento, de los productos de investigación, son los artículos, pero dada la manera en cómo se construye el conocimiento humanístico y dado que lo fundamental son los antecedentes y contextos, la expresión idónea son los libros y los capítulos de libro, sobre todo cuando se trata de los productos de proyectos colectivos. Los idiomas más utilizados son el español, el inglés y el francés, aunque esto va depender mucho del tema y del desarrollo de la disciplina, ya que pueden usarse el alemán o el portugués.

Al analizar la forma de expresar nuestro trabajo, es importante que éste se conozca dentro de los métodos y procesos de investigación que usan las humanidades y las ciencias sociales para los procesos de evaluación de nuestra labor académica, pues si bien siempre se ha evaluado nuestra trabajo en la institución y fuera de ella, a nivel local, nacional e internacional, en las recientes décadas se ha institucionalizado internacionalmente, a veces de manera voraz, la medición cualitativa y cuantitativa a través de agencias y compañías que hacen los cálculos a partir de lo publicado —dónde ha sido publicado y cuántas citas se pueden contabilizar—, teniendo preponderancia un círculos de revistas que, de acuerdo con sus sistemas de evaluación, se consideran las mejores. Esta medición se basa en indicadores internacionales, lo cual es lo adecuado, ya que los resultados que ofrezca nuestra investigación deben cumplir con estándares internacionales. El problema surge cuando los indicadores reflejan más la realidad y la forma de trabajo de las ciencias físicas, naturales y biológicas, que de las humanidades y las ciencias sociales, lo que a veces no nos da una visibilidad adecuada en los *rankings* internacionales, sobre todo cuando no tenemos fuentes que recojan nuestra producción de libros y capítulos de libros.

Tabla 2. La investigación en cifras en humanidades y ciencias sociales
Productos académicos en Humanindex Global
Febrero 2015

PRODUCTOS	CANTIDAD
Libros	12 101
Capítulos	16 746
Artículos	19 899
Ponencias	6 277
TOTAL	55 023

Gráfico 1. Proyectos de investigación por tipo

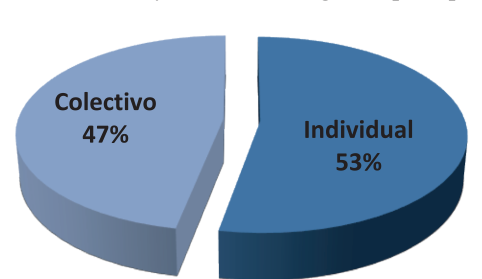


Tabla 3. Planta académica. Subsistema de Humanidades. Investigadores y profesores, 2014

HOMBRES	478
MUJERES	504
TITULARES	673
ASOCIADOS	309

La investigación en humanidades y ciencias sociales, normalmente, se realiza en el cubículo, y se apoya en documentos y registros en diferentes medios; en otros casos, se efectúa con trabajo de campo: la observación y la interacción con objetos, personas y testimonios, se describen y se interpretan. Además, la tarea de investigación se soporta en las bibliotecas y en los archivos, dos fuentes fundamentales para la investigación, aparte de los laboratorios. Las bibliotecas pueden ser especializadas o generales, con acervos únicos y nacionales, como la Biblioteca Nacional y el Archivo General de la Nación. Entre las colecciones específicas, podríamos mencionar archivos históricos, archivos personales, o archivos fotográficos, como el de "México indígena.

1939-1946". También podemos ilustrar el uso de laboratorios como el de Antropología genética, el de Paleoetnobotánica y Paleoambiente, el de diagnóstico de obras de arte. El trabajo y los datos obtenidos en el proceso de investigación, además de producir libros y artículos de revista, también construyen sistemas de información por tema, por disciplina; todos ellos, de circulación y acceso abierto y con gran visibilidad internacional. Vale la pena mencionar el Humanindex, el sistema de información académica que tiene como finalidad identificar la producción científica generada en el subsistema de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM, en aras de contribuir a una mayor difusión, impacto y visibilidad de esta producción (http://www.humanindex.unam.mx).

La investigación en el área colabora y trabaja de forma inter- y multidisciplinaria, con aportaciones y equipos locales, nacionales e internacionales. Mencionaremos unos ejemplos de colaboraciones internacionales:

– Socio-Economic Sciences and Humanities (SSH). Dentro de este programa se busca reforzar los lazos de la comunidad científica mexicana con la Unión Europea en materia de investigación en el área de SSH.
– La Coordinación de Humanidades es el Punto Nacional de Contacto (PNC) para la Societal Challenge 6, del programa marco de trabajo Horizonte 2020 (2014-2020).
– NET4 Society. La Coordinación de Humanidades es el Punto Nacional de Contacto en este programa 01. En este momento la red está compuesta por PNC de casi 50 países. Y el único que participa como socio activo en tal red es el de México.
– Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, en España. Se tiene convenio entre la Coordinación de Humanidades y este Centro; mediante este acuerdo, se han apoyado proyectos desarrollados por equipos mixtos de investigadores de la UNAM y el CSIC con temas como: Envejecimiento y calidad de vida, Uso del tiempo y cambios familiares, Sistemas agroalimentarios locales de proximidad en contextos urbanos y gobernanza territorial;

> Redes imperiales, Nueva España, las Antillas, Filipinas. Cada uno, aportando miradas sobre México y España.

Lo anterior constituye una mirada general, abreviada y muy rápida de las humanidades y las ciencias sociales en la UNAM, que nos permite acercarnos a su importancia en la creación y aportación para comprender la dinámica social, política, cultural, histórica y económica de la sociedad y del país.

Investigación desde la docencia

VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Escribí el presente documento para participar en este importante encuentro académico en la Facultad de Filosofía y Letras, como miembro del Colegio de Pedagogía, entre otras razones, porque constituye un punto de referencia del significado que tiene la cultura de la investigación desde la docencia, de modo que no sólo trata de abordar un tema, sino también expresa un sentido y una razón al describir el significado de lo que es investigar.

El contenido del mismo se remite a mi propia experiencia como docente universitario, y, por ende, es una referencia para compartir puntos de vista y, al mismo tiempo, hacer un balance sobre un tema que me parece cada vez más importante en la formación de estudiantes universitarios del nivel de licenciatura. Los tópicos del documento se refieren, en un primer apartado, al contexto de la licenciatura, como un espacio de profesionalización; en un segundo momento, a la práctica docente en ese espacio de formación, y, en un tercer momento, a varias ideas sobre el hacer de la investigación socioeducativa, y planteo, a manera de conclusión, algunas ideas sobre los posibles puntos de convergencia entre tales aspectos.

El contexto del tema

Un primer aspecto que me gustaría poner al centro de esta reflexión es que estamos hablando de la investigación desde la docencia en la licenciatura de la carrera de pedagogía, en particular, pero se puede

aplicar al resto de las licenciaturas de la Facultad, entre otras razones, porque ello habrá de marcar el horizonte de mis comentarios.

Otra cuestión sobre la que vale la pena detenerse es el preguntar qué espacio ocupan los estudios de licenciatura en la formación de los universitarios, y la respuesta es que la UNAM los cataloga como una formación inicial con claros objetivos de profesionalización, y ello significa introducir a los estudiantes en un campo disciplinar determinado que tiene sus propios códigos, estructura y reglas de juego que permiten explicar, de una manera general, los conceptos de 'hombre', 'conocimiento' y 'sociedad'; por ello la licenciatura no es un espacio de especialización disciplinar. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, se vislumbra incluso de manera borrosa el lugar donde se intersecta con otras disciplinas tanto de las humanidades como de las ciencias sociales, principalmente, y por ello es complejo valorar en ese nivel sus fortalezas y seguramente sus debilidades teóricas y metodológicas, así como algunas dificultades epistemológicas y ontológicas.

Si dicha tesis es correcta, entonces podemos señalar que es a través de la práctica docente de sus profesores que los estudiantes identifican, contrastan y analizan los primeros elementos de sentido, significado y forma de cada disciplina, y a partir de la docencia se inicia de manera un tanto incierta el recorrido a través de un mapa complejo con múltiples señalizaciones claramente ubicadas, con caminos ya construidos, con puentes y paradas de ascenso y descenso, pasos de peaje que fueron establecidos desde hace varios lustros por aquellos especialistas que dieron sentido a dicho mapa, que fueron orientando el significado de las señales e incluso, con ello, dieron raíz y razón a dicho mapa.

Retomo esta figura metafórica de Thomas Kuhn[1] sobre las disciplinas científicas y su aprendizaje porque justamente él alude a la *tensión esencial* que significa introducir a los jóvenes en formación en una disciplina, en su lógica formativa, y que corresponde al nivel de licenciatura, donde la tarea primigenia de la docencia es informarles que existe este mapa, que tiene señales, sentidos y significados específicos;

[1] Thomas Kuhn S. *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México, Conacyt / FCE, 1982.

que se juega con reglas ya establecidas, y que su tarea como novicios es aprender, por lo regular de memoria, las principales orientaciones que existen en ese mapa, ya que ello les permitirá recorrer los caminos que están trazados, descifrar algunos significados de los códigos, saber que esos códigos se acompañan de responsabilidades éticas, políticas y estéticas, y que por lo regular van de la mano del significado de esos códigos, en fin, que se identifiquen con el significado general y básico más que específico de una profesión: ser licenciado egresado de la Universidad Nacional, y que ello implica responsabilidades… baste recordar el significado del juramento que hacen al titularse.

Éste es el primer paso a dar dentro de la formación universitaria del nivel de licenciatura, y tal acercamiento se hace de la mano de quien ejerce la docencia, cuya tarea es mostrar a los estudiantes los trazos, guías, señales pero, sobre todo, aclara los sentidos de cada señalamiento y construye o no un significado igualmente ético y político (en el sentido de Aristóteles) desde una lógica de formación que concibe el mundo del trabajo, e igualmente desde la perspectiva que el docente tenga de la formación profesional, es decir, desde la experiencia, la práctica y el conocimiento que tenga de la organización de contenidos del proyecto curricular que forma a esos profesionales universitarios.

He realizado este periplo con el fin de poner en relieve dos cuestiones: 1) ese primer encuentro de los estudiantes con la disciplina/profesión tendría que aclarar sus dudas sobre el qué esperan de la formación y cuáles son los soportes teóricos, filosóficos, metodológicos y técnicos básicos para ejercer la actividad que se deriva de la formación que están recibiendo, y 2) dicho encuentro inicial con la formación profesional debe dotar a los estudiantes de habilidades cognitivas para identificar, contrastar, seleccionar, analizar y lograr explicar los aspectos básicos de ese mapa, de modo tal que con esas habilidades cognitivas puedan empezar a construir una noción de la actitud profesional que sea convergente con los fines sociales que acompañan a la profesión en el contexto del quehacer educativo del país.

En este punto podemos señalar que se instala un primer referente sobre la investigación educativa dentro de ese mapa imaginario al que me he referido, que es la formación profesional de licenciatura siguien-

do con la metáfora de Kuhn, donde cabe preguntar ¿qué habilidades, actitudes y conocimientos de dicho quehacer están señalados como referentes necesarios dentro de la formación profesional básica?, es decir, de la licenciatura, desde donde pueden identificarse las señales claves, y éstas tienen que ver con hábitos de lectura y escritura, con actitudes que fomenten el fortalecimiento del pensamiento lógico, la organización y sistematización del pensamiento, que sean soporte —en el caso de los pedagogos— de los procesos de problematización de hechos en la realidad socioeducativa, de conocimientos elementales de las teorías socio y psicofilosóficas, económicas, entre otras relacionadas con lo educativo, en tanto que son soporte de la disciplina.

En este momento de la reflexión aparece la investigación como eje de la vida laboral, y por ende, rasgo del perfil de egreso, lo que define un rol de quién enseña la investigación desde la docencia, y sin duda alguna, se trata de los docentes formadores de pedagogos en la licenciatura, donde es importante considerar su proceso de formación de origen, su profesión inicial, su experiencia y práctica docente, pero también su propia concepción de la investigación, y no me refiero a que tengan que pensar todos de la misma manera el significado de la investigación educativa en la formación de los estudiantes, me refiero a cómo visualizan el papel formativo de la investigación.

Una mirada a la práctica docente

Un primer dato singular sobre la docencia como actividad profesional es que se ejerce desde la cultura de la oralidad, y, por ende, hace suyos los principios de identidad y de sensibilidad intelectual y ética de la herencia helénica de Sócrates y, al decir de Steiner, igualmente de Jesús, pese a que "ninguno de los dos se jactó de ser escritor".[2] Es decir, ninguno de ambos personajes escribió o dictó nada, en la medida que para los dos "el encuentro real, la presencia, el acto de presencia del

[2] George Steiner, *El silencio de los libros*. Madrid, Siruela, 2006 (Biblioteca de ensayo. Serie menor, 50) p. 14.

interlocutor son indispensables", pues el acto de comunicar es público, se construye cara a cara.[3]

En tal sentido cabe señalar, siguiendo el pensamiento de Steiner, que la cultura oral es la cultura de la memoria, supone el culto al recuerdo, desde donde se "aspira a la verdad, a la honradez de corregirse a uno mismo, a la democracia, como un patrimonio común".[4] Estas palabras del autor expresan, en mi opinión, una parte esencial del quehacer docente, que tiende a olvidarse con frecuencia sin considerar que son aspectos importantes de su identidad histórica del compromiso de quien asume la responsabilidad de enseñar.

Al llegar a este punto encontramos que no resulta difícil entender que tanto la mayéutica como la hermenéutica sean territorios de ese entorno que transmite verdades, toda vez que se trata de los fundamentos de una cultura del recuerdo que se actualiza de manera constante: "allí donde la memoria es dinámica, allí donde sirve de instrumento para una transmisión psicológica y común, la herencia se hace presente […] saber de memoria en algunas lenguas, de corazón: cuántas cosas nos revela esta expresión supone tomar posesión de algo, ser poseídos por el contenido del saber que se trata".[5]

Uno tendría que pensar en el significado que encierra el decir que "todo lo que no aprendamos y sepamos de memoria […] no lo amamos verdaderamente".[6] Con ello quiero enfatizar que la docencia no es heredera de cualquier tipo de tradición, como tampoco lo es el hecho de que siendo en esencia un acto público de comunicación, es en el fondo también un acto de soledad, que es otra faceta poco valorada.

Digo que es de soledad, porque coincido totalmente con Ghilardi cuando señala que la estructura actual de la escuela obliga al docente a "afrontar *privadamente* los problemas y las angustias vinculados con la propia actividad [...acaso porque] los modelos de organización no proveen la observación, la discusión, la corresponsabilidad en el trabajo de sus colegas; los docentes no desarrollan una cultura técnica

[3] *Ibid*., p. 15.
[4] *Ibid*., p. 20.
[5] *Ibid*., p. 21.
[6] *Ibid*., p. 22.

común",[7] lo cual, según el mismo autor, cuando retoma a Lortie, sostiene que dicho proceso tiene repercusiones en la medida que el quehacer docente "se caracteriza por la ausencia de modelos concretos para emular, por líneas de influencia poco claras, por una pluralidad con frecuencia contradictoria de criterios de valoración de los tiempos y por la inestabilidad del resultado".[8]

Si lo anterior es verdadero, como sugiere Ghiraldi, entonces cuando hablamos de investigar desde la docencia nos referimos a códigos, significados y sentidos del aprender el hacer profesional, que tienen connotaciones específicas relacionadas con el concepto que cada quien tiene de la investigación y, por supuesto, por el tipo de paradojas que enfrenta el profesional que hace docencia en un campo disciplinar toda vez que están detrás los debates 1) sobre el significado del conocimiento disciplinar y la tarea de transmitir ese conocimiento, 2) la forma en que se incorporó a la práctica docente y el significado de la libertad de cátedra y profesión, 3) el tipo de organización curricular y académica dentro de la cual cumple su función, y 4) las condiciones de trabajo en las que se desempeña.

La docencia como la actividad de enseñar la investigación educativa, en la formación profesional en el nivel de licenciatura, se enfrenta al reto de lograr un "equilibrio entre experiencia y aplicación de un caudal teórico"[9] proveniente de diversos campos disciplinares que le dé sentido a tal aprendizaje en el ejercicio de una profesión donde adquieren un significado igualmente importante las relaciones interpersonales y en ocasiones la intuición.

Acaso ésta sea una de las mayores dificultades que enfrenta la tarea de enseñar la investigación desde la docencia, lo cual nos permite entender por qué los procesos de titulación transitan por largos periodos de incertidumbre, donde no es tan sencillo saber qué hace complejo el aprendizaje de la investigación en los alumnos, y acaso por

[7] Franco Ghilardi, *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Gedisa, 1993 (Debate socio-educativo), p. 20.

[8] Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, Universidad de Chicago, 1975, p. 136, *apud* F. Ghilardi, *op. cit.,* p. 20.

[9] F. Ghiraldi, *op. cit*., p. 30.

ello el trabajo de investigación en la formación, en ocasiones, se aproxima a una tarea escolar, centrado en el acontecer inmediato del aula, del texto clásico, del autor selecto.

La mirada sobre el hacer de la investigación

La investigación en las disciplinas es una actividad que se construye en el seno de la cultura escrita, y la "escritura es normativa, es prescriptiva, [y] prescribir significa ordenar, es decir, anticiparse a una esfera de conducta o de interpretación del consenso intelectual o social y circunscribirla [a otra expresión elocuente]"[10] y está directamente emparentada con la construcción de actos de poder.

No es el punto en la presente reflexión avanzar en este último sentido, que también tiene connotaciones históricas muy importantes en la construcción misma de las profesiones y sus diferentes estatus sociales, lo he traído a cuento para señalar y enfatizar que se trata de una cultura diferente de la oral. La cultura del texto, de lo escrito, en gran medida proscribe la memoria, pues como dice Steiner, "valida todas las formas del olvido" en tanto que lo escrito queda como testimonio de lo pensado y expresado, con lo que ello puede significar guardar el presente para ser valorado como pasado por su peso y coherencia en el mañana.

Una parte igualmente importante de la enseñanza de la investigación que puede y debe identificarse como parte de la cultura escrita es el sentido del trabajo colaborativo en la medida en que cuanto se identifica, selecciona, analiza, elabora, construye, corrobora y presenta, se realiza en un acto de comunicación escrita a un colectivo que puede compartir o no metas, objetivos, intereses, formas de observación e interpretación, pero también de análisis y explicación que conjugan los códigos, signos y símbolos que están escritos y son compartidos porque norman, prescriben la vida profesional de los investigadores

[10] G. Steiner. *op. cit.*, p. 18.

según cada disciplina. Ése es uno de los significados kuhnianos de 'comunidad científica'.

A ello habrá que agregar la adquisición de hábitos y habilidades que son diferentes de los que construye la cultura oral, sobre todo en lo que se refiere a las formas de pensamiento que deben desarrollarse en los estudiantes, pues son fundamentales algunas habilidades cognitivas que faciliten la apertura a la duda sistémica. La docencia trabaja con niveles de certeza en el conocimiento, la investigación con hipótesis y preguntas justamente sobre aquello que aparece a nuestros ojos como cierto, estable, visible. Tal ejercicio de aprendizaje en la investigación es también de incertidumbre, una diferencia es que se despeja con conocimientos y actitudes centrados en una suerte de rendición de cuentas obligada: el texto escrito que es también una expresión de logros.

El quehacer de la investigación como actividad profesional es diferente del quehacer profesional de la docencia; son diferentes no porque una sea mejor que la otra, sino porque sus lógicas de formación se construyen de manera diferente, responden a procesos formativos distintos, se adquieren en lógicas de trabajo igualmente divergentes, pero no quiere decir que lo uno deba desplazar a lo otro. Lo que estoy enfatizando es que la investigación es una actividad que se sustenta en una práctica de trabajo individual-colectivo obligado, soportada en una aplicación sistemática de un aparato crítico, sujeto al escrutinio de los "otros" especialistas, lo que no necesariamente acontece en el quehacer docente, que según señalé líneas antes tiene características diferentes, y la formación disciplinaria en el nivel de licenciatura se construye desde una lógica de formación docente.

En la investigación, la lógica del trabajo impone formas de aprendizaje no por la función, sino por las actividades, tareas, ritos y procesos de interacción que enriquecen conocimientos pero, sobre todo, propician la adquisición de habilidades y actitudes que alimentan la aptitud en el hacer, y que se aprenden de la mano de alguien haciendo en el cada día; por ende, no son procesos escolarizados, en todo caso representan dinámicas de alternancia entre el leer, conocer, aplicar, valorar, escribir y resolver en/para el colectivo, siempre acompañado de quien nos muestra el camino en el mapa. Recupero la idea inicial

que señalé de Kuhn: es caminar en un mapa, con una diferencia en el mapa, se trata de empezar a recorrer los senderos ya trazados, pero con aduanas que reclaman productos con un nivel de información teórica, metodológica y técnica adquirido en la formación profesional, de la mano, insisto, de quien tiene experiencia, quien nos indica el costo de cada peaje.

Este arribo nos plantea una serie de preguntas y dilemas desde el punto de vista formativo: ¿en qué momento debemos hacer investigación en la licenciatura si es una formación que nos introduce en el conocimiento de una disciplina?, pero más aún: ¿qué debemos aprender sobre la investigación (educativa) como una actividad organizada de nuestra disciplina, o como una forma de conocer de manera diferente el interior de nuestra disciplina.

El punto de encuentro de ambos quehaceres y sus retos

Sin pretender ir demasiado lejos en este punto, pues están en la mesa los argumentos que marcan —desde mi perspectiva— la diferencia entre ambos campos disciplinares y sus lógicas formativas, y habiendo reiterado que siendo diferentes no es mejor una que otra, encuentro que en el nivel de licenciatura una de las tareas encaminadas a generar las bases de la formación en y para la investigación tendría que centrarse en el desarrollo de formas de pensamiento organizado, sistémico, las cuales facilitaran la adquisición y fortalecimiento de habilidades cognitivas lógicas, ya que la observación de los problemas de la realidad no supone *per se* que tales problemas sean objeto de estudio, pues, como señala Wright Mills,[11] reclaman necesariamente ser estructurados y sistematizados para ser abordados y analizados en contextos teóricos específicos, donde la tarea de pensar y relacionar no es una actividad intuitiva o de sentido común.

Otra de las metas de la formación profesional básica en dicho campo tendría que encaminarse a generar, desde la docencia, el gusto por la

[11] Wright Mills C. *La imaginación sociológica*. México, FCE, 1987.

lectura y la escritura, pero como actividades igualmente ordenadas, sistémicas y estructuradas para la adquisición de las habilidades cognitivas. No podemos pasar por alto que la cultura oral de la educación básica hizo de la lectura y la escritura formas de castigo, que han conformado actitudes de resistencia en los jóvenes. El mejor ejemplo de ello es la difícil transición que deben vivir entre la realización de trabajos escolares al sentarse a escribir el proyecto que va de la idea sobre lo que se quiere hacer a la construcción de un planteamiento o enunciado lógico de un problema de investigación educativa que sea viable al nivel de su información y de conocimientos disciplinares.

Tanto la experiencia en la realización de búsquedas y organización de ideas por escrito, la práctica desarrollada en la escritura y la paciencia para elaborar en el corto y mediano plazos un conjunto de escritos consistentes, coherentes y ordenados, son acciones estructurales del quehacer de la investigación. Retomo en este punto algunas ideas expresadas hace algunos años por Umberto Eco[12] que siguen siendo vigentes, pues no es casual que dicho autor asocie el aprendizaje de la investigación con el estudio y la escritura.

Un tercer aspecto que encuentro fundamental es la adquisición de la disciplina en el trabajo académico, y con ello aludo al hecho de saber organizar el tiempo de lectura, reflexión, análisis, síntesis y escritura, por decir lo menos, que son habilidades y actitudes básicas y sistemáticas derivadas de la formación para la investigación y que se pueden adquirir desde el inicio de la carrera, a la par de la información y los conocimientos disciplinarios contenidos en cada asignatura, lo cual implicaría poner atención en los procesos de interacción de las diversas asignaturas dentro del plan de estudios en cada semestre y a nivel vertical en cada eje de formación o área disciplinaria, a fin de establecer convergencias formativas que cristalizan en el trabajo colegiado interdisciplinar.

Este conjunto de consideraciones apuntan a transitar en la actividad docente de enseñar a investigar como contenido curricular a enseñar a investigar desde la experiencia, el conocimiento disciplinar, el trabajo

[12] Umberto Eco. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 1997.

metodológico de construir ejes de articulación entre idea y enunciado organizado de un problema y desde la práctica de/en la investigación educativa, en el contexto de las asignaturas del plan de estudios vigente. Ello induce la necesidad de organizar de manera creativa la vida colegiada de cada carrera, de modo tal que se pueda potenciar esa experiencia, conocimiento y práctica de los profesores que han trabajado y lo siguen haciendo de manera exitosa en la investigación educativa desde hace años en este campo, y que tal proceso contribuya a la formación de los profesores jóvenes interesados en la investigación desde la docencia, en dinámicas de mediano y largo plazos, en espacios de respeto, tolerancia y compromiso académico.

Estoy convencido que una dinámica de esta naturaleza puede contribuir también a enriquecer la formación de los jóvenes estudiantes de licenciatura, y hacer menos compleja y más efectiva la tarea de titulación que ha sido uno de los objetivos de las carreras en la Facultad: mejorar la eficiencia terminal.

A manera de conclusión

Si estamos de acuerdo que en el nivel de licenciatura la formación profesional básica debe orientarse a que los estudiantes adquieran un bagaje conceptual y teórico disciplinario básico y poco especializado pero fundamental, y que el acto formativo consista en mostrar el mapa de la disciplina y con ello averiguar cuáles son y dónde están los códigos, señales, símbolos y reglas de juego, donde la tarea de investigar desde la docencia tendría que orientarse principalmente a formar un conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para entender esa parte del mapa, e identificar los trayectos posibles para entrar y no perderse en el laberinto, más que pensar en construir senderos, señales y símbolos propios.

Si aceptamos que la lógica formativa de la docencia y de la investigación son diferentes y que en el campo del trabajo, es decir, de la actividad profesional, son actividades diferenciadas porque se alimentan y construyen con culturas diferentes, entonces tenemos que imagi-

nar pedagógica y sociológicamente, como diría Mills, procesos de enseñanza diferenciados pero convergentes para la formación de los estudiantes de licenciatura.

Si coincidimos en la idea de que ambas lógicas de formación responden también a racionalidades disciplinares distintas, debemos reconocer que reclaman conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes igualmente diferentes, y que ello exige prácticas docentes formativas y progresivamente diferenciadas en función de la profundización que deben tener los procesos que se pretenden generar en torno a para qué queremos que los estudiantes aprendan a investigar.

Acaso el mayor reto de hacer investigación desde la docencia en licenciatura sea aprender a enseñar a investigar en cada disciplina desde el conocimiento, la experiencia y la práctica en investigación, como un acto de paciencia al mirar la formación de licenciatura como un reto pedagógico del plan de estudios, donde nuestra tarea más importante como docentes sea aprender a acompañar a los estudiantes en la experiencia de investigar lo que es la investigación.

De la didáctica general a la didáctica aplicada

LAURA ALICIA MÁRQUEZ ALGARA
Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía,
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y
Profesora de tiempo completo de Universidad
Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco

Hablar de didáctica en este espacio es pertinente porque es una de las disciplinas que le dan identidad a la pedagogía, pues, desde mi punto de vista, es un elemento que conforma el *ethos* pedagógico. Cuando oímos hablar de didáctica, frecuentemente vienen a nuestra mente las estrategias, los materiales, las técnicas dinámicas y todo aquello que tiene que ver con la práctica docente, si bien todas estas ideas le son afines, también tendremos que pensar la didáctica como la disciplina que "tiene como tarea pertinente y propia, aunque no única ni exclusiva, la elaboración de la teoría que estudia, analiza, trata de comprender y de explicar las prácticas y los procesos explícitos e implícitos que tienen lugar en el escenario en el cual se da la enseñanza y el aprendizaje, en el marco institucional académico".[1]

En tal sentido habremos de pensarla como la reflexión sobre la práctica que nos lleva al desarrollo de nuevas propuestas teóricas y nuevas prácticas. Es claro que la didáctica involucra muchos más elementos que sólo los mencionados en el párrafo anterior de este escrito. Se vincula con la transformación del conocimiento de las ciencias, la tecnología y la cultura en contenidos académicos, a través de la selección y valoración de aquellos que tengan un interés formativo, con la planificación de tareas y experiencias de enseñanza y de aprendizaje en un medio específico (aprendizaje escolar en un contexto situado), con procesos y medios de comunicación, con las relaciones intersubjetivas, con los recursos metodológicos y con la evaluación, no sólo de los

[1] J. Manuel Álvarez Méndez, *Entender la didáctica entender, entender el currículum*. Madrid, Miño y Dávila, 2001, p. 29.

aprendizajes sino de todos los procesos involucrados. A esto llamamos "ciclo de la acción didáctica", el cual nos da la posibilidad de comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Justo aquí es pertinente decir que uno de los intereses que me mueve, se relaciona con el desarrollo de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el que enseña y el que aprende, pues es impensable que el único beneficiario sea quien aprende. Como profesores propiciamos —o ésa debería ser nuestra labor— la autonomía cognitiva y de acción y reflexión de nuestros alumnos, así como también nuestra propia formación. Reflexionamos en torno de nuestra práctica y cada día, a través del contacto con nuestros alumnos, vamos generando para nosotros nuevos aprendizajes que nos benefician en todos los ámbitos de nuestras vidas. "Todos los educadores necesitan cuestionarse no tanto cómo enseñar, sino qué y para qué y también cómo los sujetos aprenden y cómo él mismo aprende como educador de la acción misma de enseñar. La acción didáctica posibilita, en este sentido, que tanto el profesor como el alumno realicen su propia experiencia en el logro y en la apropiación del saber".[2]

Una interpretación simplificada que he dado al ciclo de la acción didáctica y que me gustaría compartir, tiene que ver con los momentos del hecho educativo: planeación, realización y evaluación.

Planeación

Se efectúa previendo para el futuro. Según Ackoff: "planeación es el diseño de un futuro deseado y de los medios efectivos de realizarlo".[3] La planeación, en abstracto, no tiene ningún interés, debe aplicarse a un objeto del cual conozcamos sus particularidades y la posibilidad de transformarlas, entender la planeación como proceso dentro de un sistema que la acepta y legitima; de no ser así, la planeación se convierte sólo en pretensiones.

[2] *Ibid*., p. 34.

[3] L. Russell, *Ackoff*, *A concept of corporate planning*. Nueva York, Wiley-Interscience, 1970, p. 1.

Existen diversos niveles de planeación, desde la planeación educativa (que es determinada por las decisiones políticas y que se vincula necesariamente con otros procesos de planeación), hasta la didáctica, que es la propia de la ejecución en el ambiente de las aulas, pues en ella se concretan todos los factores que devienen de la planeación educativa (factores contextuales, políticos, económicos y sociales). La planeación didáctica anticipa que la labor docente podrá responder a las necesidades de los que aprenden, de la institución y de la sociedad. La planeación didáctica debe ser elaborada por el docente, ya que en ella se manifiesta no sólo su saber disciplinar, sino su actitud ética, su posición filosófica y su forma de estar en el mundo. Sería terrible reducir la planeación didáctica a la reunión de sus partes (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos, criterios de evaluación, entre otros elementos).

Realización

La planeación encuentra sentido en la realización, esto es, planeamos para la acción. El espacio de la realización es el aula, en ella se presentan diversos procesos, tales como:

La comunicación. Es el conjunto de medios, instrumentos y recursos que permiten transmitir ideas, actitudes e imágenes de una persona, generación o sociedad a otra. Surge por la necesidad de expresarse, y para ello es válido manejar cualquier tipo de lenguaje, verbal, visual, olfativo o táctil. La comunicación educativa tiene por objeto de estudio la comunicación durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se manifiesta a través de la evolución de la expresión personal; el desarrollo de las competencias lingüísticas; la práctica social de comunicación y la elaboración conceptual del mensaje, capacidades que se evidencian en términos de pertinencia, claridad y reinterpretación de lo aprendido.

Las relaciones intersubjetivas que se dan en el grupo, pensando el grupo como una estructura que emerge de la interacción de los individuos y los induce a cambios; que posee una dinámica particular

(interacción, repulsión, atracción, entre otras) de fuerzas interactuantes, las cuales influyen en el desempeño de los miembros.

Motivación, entendida como el proceso que detona la acción, mantiene la actividad y ajusta el esquema de la misma. En tal sentido, motivar es crear una necesidad, una apetencia, un deseo de mejoramiento. Según Nérici: "motivación es [un] factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá haber, por parte del profesor, dirección de aprendizaje si el alumno no está motivado",[4] y esto deja muy claro que la motivación es un proceso individual, interior, personalísimo: el profesor no motiva, crea la necesidad de superación, establece mecanismos que lleven a sus alumnos a la acción para que ellos se motiven. Ahora, si hablamos de incentivación, entendida como factores externos que propician la acción, si los profesores podemos incentivar, pero al ser un elemento externo sin significación interior para el alumno, no se mantiene la acción, es un incentivo pasajero, es, verbigracia, ese punto más, por llegar a tiempo.

Evaluación

De manera simple, la evaluación es un proceso de búsqueda de información, de la que hacemos una valoración y tomamos decisiones, pero debería ser una actividad sistemática y continua. La intención primera de la evaluación es justo mejorar los procesos; sin embargo, se puede utilizar con otros propósitos, aquí nos centraremos en su primera intención.

Al igual que en la planeación, en la evaluación existen distintos niveles, y para continuar con la lógica del binomio planeación-evaluación, diremos que existe desde la evaluación educativa con las consideraciones contextuales, políticas, económicas y sociales, hasta la evaluación de los aprendizajes. En este momento considero importante aclarar algunos términos. En el surgimiento de la evaluación de los

[4] Imídeo Giuseppe Nérici, *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968, p. 183.

aprendizajes, basada en la psicología conductista, evaluar era entendido como la medición del nivel de logro alcanzado por los aprendices, los resultados eran medidos y cuantificados: a eso se llamaba *evaluación*. En lo que se refiere al término *calificar*, con éste se pretende expresar el grado de suficiencia obtenido por medio de instrumentos y expresado en convenciones tales como 10, 9, 8 o MB, B, S. La certificación es la comprobación de que el estudiante es capaz de realizar alguna tarea. Ya vimos lo que NO es evaluación, entonces ¿qué es evaluación? El concepto de evaluación es más amplio, se puede decir que "es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo".[5] En la evaluación de los aprendizajes no sólo medimos, calificamos o certificamos, también valoramos el desempeño de los estudiantes y la evolución en su proceso de aprendizaje. Tendremos que pensar la evaluación de diferente manera para que responda a contextos particulares de formación, como parte integrante del desarrollo, por un lado, del proceso educativo y, por otro, del desarrollo personal y social del que aprende, sin soslayar las intencionalidades del proceso educativo. Tendremos que incluir una evaluación democrática con objeto de que nos permita la mejora.

Del núcleo didáctico

Así como existe un ciclo de la acción didáctica, otro elemento importantísimo lo constituye el núcleo didáctico. Ya desde Comenio se reconocía que la didáctica no puede ser entendida sin tres componentes: quien enseña, quien aprende y los contenidos que son enseñados y aprendidos. ¿Y qué importancia tiene esto en nuestra práctica? De las concepciones que tengamos de cada uno de ellos se desprenderá nuestro accionar. ¿Cómo entendemos el enseñar? ¿Cómo entendemos el aprender? ¿Y qué se enseña y aprende?

[5] W. James Popham, *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Trad. de José Aparicio Frutos. Madrid, Anaya, 1980 (Ciencias de la educación), p. 35.

De la enseñanza existen muchas definiciones, sin embargo, tomaremos como base las siguientes características:

> En primer lugar, dos o más personas están implicadas en la actividad; esta implicación, en segundo lugar, se lleva a cabo de una forma muy particular: una persona conoce, entiende y es capaz de hacer algo que intenta compartir con otra u otras; la persona poseedora de ese algo (conocimiento, entendimiento, habilidades, creencias, emociones, rasgos de carácter, etcétera), intenta transmitirlo a otra u otras personas; para que ésta o éstas adquieran ese algo, el poseedor establece una relación, relación que comienza con la falta de ese conocimiento o habilidad en el receptor y termina presumiblemente con la adquisición, por parte del receptor, de ese conocimiento o habilidad.[6]

Tal simplificación de lo que es la enseñanza nos presenta varios asuntos a resolver: ¿en qué se diferencian la información o explicación y la enseñanza?, ¿cómo es la relación que se entabla entre el que enseña y el que aprende?, ¿necesariamente lo compartido se aprende?

Es aquí donde tendremos que hablar del concepto de ‘dependencia ontológica’; con él se explica por qué la relación estrecha que percibimos entre enseñanza y aprendizaje no es una relación de causa-efecto:

> La conexión entre los dos conceptos está estrechamente entrelazada en la fábrica de nuestro lenguaje. Tan estrechamente, en efecto, que es fácil confundir las relaciones ontológicamente dependientes con las relaciones causales. Y ello porque el concepto de enseñanza es dependiente del concepto de aprendizaje y porque el aprendizaje ocurre tan a menudo después de la enseñanza, que nosotros fácilmente estamos adormecidos en el pensamiento de que uno causa al otro.[7]

[6] G. Fenstermacher, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M. C. Wittrock, ed., *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona / Madrid, Paidós / MEC, 1989, pp. 150-179.

[7] *Ibid*., p. 158.

¿Y qué con el aprendizaje? "Comúnmente se entiende [el] aprendizaje como el proceso socialmente determinado mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción".[8]

En este punto me gustaría compartir algunas ideas de Medina Rodríguez,[9] quien menciona que el aprendizaje se puede tomar como logro adquirido mediante la instrucción y como tarea, es decir, el proceso que el alumno realiza para conseguir un contenido. La cuestión es que cuando tales conceptualizaciones se mezclan, se piensa que la labor central de la enseñanza es proveer los elementos para que el estudiante ejecute las tareas de aprendizaje. Se ve, entonces, que el aprendizaje es resultado del estudio y no un efecto de la enseñanza; concluye esta idea afirmando que "la tarea de la enseñanza es facilitar el estudio: enseñar al estudiante cómo aprender".[10] El profesor, en tal sentido, debe realizar las tareas propias de la enseñanza, que consisten en no inhibir en los alumnos la adquisición de habilidades, procedimientos y reglas de estudio.

Como hemos visto, algunas de las tareas que realiza el que enseña tienen que ver con organizar, planificar, realizar (implementar) y evaluar, éstas deben ser prácticas reflexivas y creativas, ya que es necesario un análisis de la información que llevará a anticipar sucesos, tomar decisiones y estar en posibilidad de resolver situaciones problemáticas. Recalcaré que la didáctica se caracteriza por llevarse a cabo en ambientes institucionales, que tiene una intencionalidad (preferentemente formativa) y es perfectiva. El tipo de acciones de enseñanza que asume la didáctica se caracterizan por ser intencionales, perfectivas y preferentemente institucionales. Está claro que tanto la contextualización como la descripción y adjetivación de las acciones de enseñanza, así como los efectos pretendidos, están en relación con el enfoque teórico que se tenga y se asuma sobre el currículum y la enseñanza en sus tres grandes dimensiones: el técnico-científico, el interpretativo y el sociocrítico.

[8] *Diccionario de ciencias de la educación*. México, Santillana, 2004, *s. v.* 'aprendizaje'.

[9] José Oliva Gil, "De la didáctica al currículum", en María Luisa Sevillano *et al*., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas.* Madrid, Universitas, 2005. t. I, p. 51.

[10] *Ibid*., p. 52.

El conocimiento que tengamos de los distintos enfoques teóricos nos dará la posibilidad de entender las relaciones que se dan en el núcleo didáctico. A continuación, se presenta una representación gráfica (exagerada) de cómo se concibe el núcleo didáctico desde las diversas perspectivas.

Gráfico 1.
Núcleo didáctico tradicional (técnico-científico)



Gráfico 2.
Núcleo didáctico renovador (interpretativo)

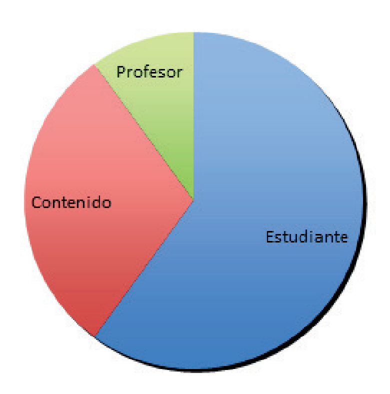
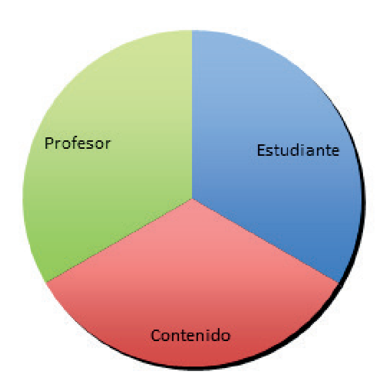


Gráfico 3.
Núcleo didáctico progresista (socio-crítico)



La relación que existe en el núcleo didáctico está determinada por las conceptualizaciones que tengamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto tendríamos necesariamente que hablar de los contenidos, pues es importante remarcar aquí que la enseñanza y el aprendizaje se dan en situaciones didácticas concretas (institucionales), en contextos particulares, y es por ello que deben ir en dirección de alcanzar las intenciones formativas que plantean esas situaciones y ese contexto. Los docentes debemos participar en la elaboración del currículum, integrando un currículum en el que podamos hacer enseñables aquellos conocimientos de modo que puedan ser aprendidos.

De la didáctica general a la didáctica aplicada

La labor de la didáctica, en relación con otras disciplinas, consiste en reestructurar el conocimiento científico en función de las posibilidades de aprendizaje, es decir, se constituye como mediadora que hace posible la comunicación interdisciplinar y el logro de objetivos académicos. La didáctica hace posible que los contenidos científicos se transformen en contenidos académicos y sean asequibles para el que aprende. "La

didáctica viene a ser el catalizador que activa racionalmente el proceso instructivo según los conocimientos de la ciencia-base ordenada como disciplina y según los conocimientos sociopedagógicos subyacentes, aspectos, ambos, que convergen en el acto de enseñar".[11] La didáctica aplicada es la encargada de mostrar las formas en las que se relacionan los elementos que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que "aumenta nuestra comprensión del proceso".[12] Tal comprensión posibilita una intervención en la que los que aprenden puedan emplear los conocimientos adquiridos tanto a situaciones teóricas como prácticas.

En muchas ocasiones hemos oído que no es suficiente "dominar los conocimientos disciplinares" para ser docente, aquí la importancia de aplicar los conocimientos didácticos a otras disciplinas. Como vimos en los párrafos anteriores, podemos entender:

> [...] la didáctica general como la disciplina omnicomprensiva que contempla globalmente el proceso educativo. No entra en las particularidades propias de la estructura epistemológica de cada una de las disciplinas en las que aquellos principios generales puedan tener alguna incidencia, bien sea para la explicación, bien sea para la comprensión, independientemente de un contexto escolar concreto.[13]

En este sentido, la didáctica general sirve para arropar a la didáctica aplicada a las disciplinas, y justo aquí es cuando la didáctica general en el trabajo colaborativo con otras disciplinas reconoce el *ethos* de cada una de ellas y el propio. Para ello se vale de tres componentes:

[11] Juan Manuel Álvarez Méndez, "La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada", en *Aula Abierta* [en línea]. Dialnet / Unirioja, 1983, núm. 38, p. 56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=34832>.

[12] Joseph Schwab, "Problemas, tópicos y puntos de discusión", en Stanley Elam, comp., *La educación y la estructura del conocimiento; investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Trad. de María del Rosario Lores Arnáiz y Raúl Orayen. Buenos Aires, El Ateneo, 1973 (Biblioteca nuevas orientaciones en la educación. Filosofía de la educación), p. 27.

[13] J. M. Álvarez Méndez, *op. cit*., p. 154.

1) *Epistemológico*. Hacemos referencia del contenido específico de cada disciplina, así como del conocimiento que de éste tenga quien va a enseñar, y los principios didácticos. La comprensión de la estructura de cada disciplina, la lógica de organización, los procesos específicos de conocimiento, el lenguaje propio, citando a Juliana González Valenzuela y a Lizbeth Sagols en el prólogo del libro *El ethos del filósofo*, respetar el modo de ser y estar en el mundo de cada disciplina.[14]
2) *Didáctico curricular*. La didáctica tiene que ver con la selección y organización de los contenidos (programas, prácticas, tareas de aprendizaje, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, entre otros), también en la estructura global del currículum para que funcione como un todo organizado. Tendríamos que pensar en un trabajo de planificación interdisciplinar que tuviera como resultado un currículum integrado que diera al alumno la posibilidad de "relacionarse con el saber y los instrumentos sobre los que se puede apoyar para apropiarse del saber".[15] Es seleccionar, colaborativamente, didactas y especialistas, de todo el conocimiento disciplinar, aquel que será susceptible de convertirse en contenido académico y que promueva la formación de los futuros profesionales.
3) *Práctico*. Se relaciona íntimamente con lo que ya hablábamos a propósito del ciclo de la acción didáctica, se refiere a la utilización de la planificación, realización y evaluación y a todos los elementos que lo conforman; diré que no se trata de una acción prescriptiva sino de una acción reflexiva que dé pie a la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas. Ubicaremos la didáctica aplicada como ese saber teórico-práctico que el docente debe manejar, tomando en cuenta el contenido específico y la estructura de la disciplina; el sujeto que aprende con

[14] Juliana González Valenzuela y Lizbeth Sagols, *El ethos del filósofo*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Metafísica, 2002, p. 7.

[15] J. M. Álvarez Méndez, *op. cit*., p. 157.

intención de formarse y el contexto o situación de aprendizaje en los que debe implementar el proyecto curricular.

A manera de conclusión

Para poder llevar a cabo la actividad social práctica que es la docencia, es necesario, además de saber contenidos concretos disciplinares, contar con la interpretación y reelaboración que el docente hace gracias al conocimiento de la didáctica. Resulta insuficiente dominar la asignatura, ya que el conocimiento no puede ser sólo un objeto que haya que transmitirse, sino que debemos descubrir su potencial formativo, y estaremos en posibilidad de hacerlo gracias al soporte sustantivo que ofrece la didáctica. "En este sentido, hace falta una formación didáctica específica basada en los conocimientos y experiencia profesionales que garantice el desempeño cualificado del trabajo práctico docente".[16]

La didáctica nos ofrece un lenguaje compartido con el que podemos establecer un diálogo entre saberes disciplinares y didácticos que posibilite la formación; la labor docente implica, además de muchos saberes, un compromiso personal y social, una forma de ser y estar en el mundo, una manera de relación, una interpretación de la educación y en particular del núcleo didáctico.

El lenguaje define prácticas, re-significar la palabra docente dignifica a quien ejerce esta labor, pensar como las tendencias funcionalistas en un "facilitador" disminuye, y resta importancia, a la labor social que desempeña el docente; rescataré aquí las palabras de Paulo Freire, quien así opinaba a este respecto.

> Me considero a mí mismo como profesor y siempre como profesor. Nunca he pretendido ser un facilitador. Lo que quiero dejar claro es que siendo un profesor, yo siempre enseño a facilitar. No puedo aceptar la noción de un facilitador que facilita, pero no enseña […]

[16] *Ibid*., p. 160.

> Cuando los profesores se llaman a sí mismos facilitadores y no profesores, llegan a implicarse en una distorsión de la realidad.[17]

Para finalizar, diremos que la didáctica aplicada es la confluencia de los constituyentes disciplinares de cada una de las materias del currículum, con la vertiente curricular que atiende los contenidos científicos y culturales puestos en el escenario de enseñanza y de aprendizaje, es decir, los procesos específicos en los campos del conocimiento y de la enseñanza.

[17] Paulo Freire y Donaldo Macedo, "A Dialogue: Culture, Language and Race", en *Harvard Educational Review*, 1995, vol. 65, núm. 3, p. 379.

Las habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la modalidad en línea

MÓNICA LOZANO MEDINA*
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Actualmente ante un mundo tecnologizado, las naciones se han visto trastocadas en diversos ámbitos, como son: lo económico, lo político, lo social y por supuesto lo cultural. Algunas de sus expresiones se perciben en el crecimiento de grandes corporaciones, la fusión de industrias en los más variados sectores de producción, modificaciones en las formas de organizar el trabajo con modelos de empleo-trabajo en casa, en las relaciones personales y sociales.

En el ámbito educativo este recurso tecnológico se ha incorporado para resolver algunos de los problemas que se tienen en nuestro sistema educativo nacional, entre los que podemos encontrar: disminuir los índices de reprobación ofreciendo como una alternativa cursos tutoriales o en línea, atender la inserción de los estudiantes para establecer redes académicas que les posibiliten su crecimiento formativo, crear mejores oportunidades de educación para los jóvenes ofreciendo una diversidad de programas educativos en modalidades a distancia y, con ello, mejorar los índices de atención y cobertura de la educación superior. Es decir, el crecimiento tecnológico y de comunicaciones se inserta en el ámbito de la educación como una posible solución a los problemas que se enfrentan en el aula, en la docencia, en la falta de crecimiento de infraestructura y de creación de nuevas instituciones educativas.

En el texto presente, lo que nos proponemos discutir es cómo ante la imperiosa necesidad de atender a más jóvenes que desean acceder a la educación superior, las instituciones, y los docentes, entre otros más,

* Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y Profesora de tiempo completo de Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.

presuponemos que los estudiantes que ingresan a la educación superior por pertenecer y acceder de manera "natural" a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), cuentan con habilidades y competencias que les posibilitan incorporarse sobre todo a la modalidad a distancia en línea, sin que esto sea una dificultad en sus estudios.

Tal supuesto no corresponde, desde nuestra perspectiva, a una realidad para todos los estudiantes, pero, ¿por qué es importante esta reflexión en la idea de la formación del *ethos* de las humanidades? Porque si bien es cierto, que los perfiles de egreso de cada una de nuestras licenciaturas que se ofrecen en esta Facultad de Filosofía y Letras en las que se encuentran y recrean las letras, la filosofía, la discusión de la América Latina, la geografía, la comprensión y gestión de la interculturalidad, la historia y la pedagogía, nuestros estudiantes tendrán, entre otras actividades, el ser partícipes y promotores de nuevas maneras de formar a otras generaciones que reclamen su atención como docentes desde la modalidad a distancia. Para ello, es fundamental que los docentes de las diversas licenciaturas que se ofrecen en nuestra Facultad tengamos que enfrentar nuevos retos al ofrecer a nuestros estudiantes la comprensión no sólo disciplinaria y multidisciplinaria, sino también incorporarlos a otras formas de enfrentar el crecimiento tecnológico y su uso en el ámbito educativo.

En esta reflexión, el texto tiene como propósito fundamental dar a conocer los principales resultados de una investigación que se realizó a los estudiantes de la modalidad a distancia en línea de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo fue identificar las habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje que dichos estudiantes poseían y que se pondrían en juego en el transcurso de la formación. Por tal motivo, el presente escrito consta de tres apartados; en el primero de ellos se explica, de manera breve, cómo desde los Planes Sectoriales de Educación, se emana una serie de acciones para incorporar la modalidad a distancia como una estrategia para resolver los problemas de la exclusión de una población importante que solicita año con año acceder al nivel de educación superior; en un segundo momento se exponen las competencias que se impulsan para la transición a la era digital y las habilidades que requieren incorporar los estudiantes para ser competentes

en un mundo que crece vertiginosamente y pone en manifiesto una constante necesidad de una educación permanente; en el tercer apartado se enmarca el estudio que se realizó mostrando los principales resultados, para concluir con una serie de reflexiones.

La atención a la cobertura y demanda de la educación superior

La educación superior, desde la década de los noventas, ha intensificado su preocupación por atender la cobertura de jóvenes que desean incorporarse a tal nivel educativo. De esta forma, en los Planes Sectoriales de Educación se han planteado diversas estrategias para fomentar y fortalecer la atención a la demanda, incrementando para ello la creación de instituciones de educación superior o nuevos planes de estudio impartidos desde la modalidad a distancia.

Antes de continuar con la atención a la demanda es importante reconocer que, sobre todo, en los últimos veinte años la educación abierta y a distancia ha sufrido modificaciones en torno a su conceptualización. En la década de los ochentas se utilizaron indistintamente; su orientación fundamental fue proporcionar al estudiante los materiales y recursos necesarios para estudiar el programa de cada uno de los cursos, sin necesidad de asistir a la institución educativa diariamente.

Actualmente, ambos términos presentan características distintas que las identifican por sí mismas, de tal manera que la educación abierta se sostiene como una modalidad en la cual el estudiante, a través del material educativo y la asesoría presencial, logra su formación. Respecto de la educación a distancia, ya desde 2001, Taylor[1] señalaba que se podría identificar cinco generaciones en la educación a distancia, y algunas de las características de dichas generaciones se muestran en el cuadro correspondiente.

[1] J. Taylor, *Distance education: The fifth generation* [CD]. Decimonovena conferencia internacional del ICDE (International Council of Distance Education), Viena, 1999.

Cuadro 1. Principales características de la evolución de la educación a distancia

GENERACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Correspondencia (Finales del XIX–principios del siglo XX)	Texto escrito que se envía por los sistemas nacionales de correo. No existía posibilidad de interacción entre profesor y estudiantes, o estudiantes con estudiantes.
Multimedia (Emerge en la década de los sesentas)	Se utilizan múltiples (*multi*) medios: texto escrito, audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etcétera. Poca interacción entre profesor y estudiantes; en caso de ser necesario se utiliza el teléfono para conectarse y resolver dudas.
Telemática (A mediados de la década de los ochentas)	Se integran diversos medios de telecomunicaciones, como el ordenador personal, con sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia, etcétera), se potencian las emisiones de radio y televisión, la audioconferencia y videoconferencia. Las formas de comunicación con el profesor y los estudiantes y éstos entre sí se da a través de dos vías: sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (diferido).
Multimedia interactiva (Vía internet)	Utiliza múltiples tecnologías introduciendo asimismo el comienzo de tecnologías computacionales de banda ancha. Algunos de los medios utilizados son: correo electrónico, sesiones de chat, video en vivo, experiencias, entre otros. Se identifica con la idea de un aprendizaje flexible; el contacto entre estudiantes y la comunicación entre ellos y el docente está mediada por la computadora.
Modelo inteligente y flexible de aprendizaje (Vía internet)	Es una generación que aprovecha las características de internet y de la World Wide Web (WWW), basado en un sistema de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes. Las tecnologías simulan intervenciones del profesor y hasta de los compañeros.

Retomando nuevamente cómo en México la atención a estos jóvenes que año con año solicitan incorporarse a la educación superior, sostenemos que la consolidación y los avances tecnológicos y de información permitieron que, de manera específica en los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, la educación a distancia se haya apuntalando como una estrategia de atención a la demanda para insertarse a la educación superior. En este momento con la incipiente tecnología de información, se promovió la educación a distancia a través del diseño y desarrollo de programas y materiales y guías de estudio a través de casetes y los primeros disquetes para la computadora.

El desarrollo alcanzado por las TIC al inicio de la primera década de la actual centuria permitió que, en el sexenio de Vicente Fox, se pudiera formular, dentro de su Plan Sectorial el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), el promover el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de información y comunicación, como la ampliación de la oferta de programas educativos que se implementen a distancia.[2] Fue a partir de ese sexenio[3] cuando se inició el crecimiento de esta modalidad educativa en la educación superior. En 2003 se identificaba a veintiún universidades nacionales que incorporaron tal estrategia para atender la cobertura en este nivel educativo.[4]

[2] En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se señala, de manera particular, que durante su sexenio "se fomentará el uso de los modernos sistemas de información y comunicación en favor de la equidad de la educación superior [...] Se promoverá la ampliación de la oferta de programas que sean impartidos a distancia para acercar la oferta a regiones de baja densidad de población o de difícil acceso y de educación continua para satisfacer necesidades de actualización de profesionales en activo y de personas adultas". *Programa Nacional de Educación 2001-2006* [en línea], p. 196. <normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf>.

[3] *Cf.* G. Andrade, "La educación superior pública en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI", en *Reencuentro*, diciembre, 2011, núm. 62, pp. 20-29. El autor señala que la aparición del internet dio un impulso fundamental a la educación a distancia. En México, en 1996, la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey utilizó por primera vez el internet en sus programas de maestría a distancia en el año.

[4] J. Micheli y C. Garrido, "La educación virtual en México: universidades y aprendizaje tecnológico", en *Encuentro Internacional de Educación Superior del 20 al 24 de junio*. Ciudad de México, 2005, pp. 1-11. Disponible en línea: <http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1327/1/2005-04-04504MicheliGarrido.pdf>. [Consulta: 4 de febrero, 2014.]

Durante el gobierno de Felipe Calderón se impulsó dicha modalidad,[5] creando en el 2009 el Sistema de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD), a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,[6] actualmente denominado Universidad Abierta y a Distancia de México (Unadm).

Esta modalidad educativa en el gobierno de Enrique Peña Nieto siguió siendo impulsada, como se advierte en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), en el que se indica que impulsará "el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas",[7] y de esta manera se constituyó en una acción importante para atender y fortalecer a la educación media superior y superior.

Tales acciones de los gobiernos federales en el impulso de la educación a distancia tienen, entre otros propósitos, atender la cobertura, de modo que, en los últimos quince años, se identifica un crecimiento de la matrícula en la modalidad denominada no escolarizada. Así, para el ciclo 1997-1998, la modalidad a distancia[8] representó

[5] *Cf. Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012* [en línea]. México, SEP, pp. 188-190. <www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>. En el eje tercero ("La igualdad de oportunidades"), en su objetivo undécimo plantea: "Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida" (p. 187). Y como estrategia fundamental, "promover modelos de educación a distancia para la educación media superior y superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos".

[6] SEP, *Comunicado 087. Inicia SEP inscripciones para educación superior en la modalidad abierta y a distancia* [en línea]. México, 2010. <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/comunicado_0870610>. [Consulta: 14 de febrero, 2014.]

[7] SEP, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018,* p. 51.

[8] Las estadísticas la indican como modalidad no escolarizada y mixta, la cual, desde el glosario presentado por ANUIES, se define como "atención sistemática a alumnos que pueden asistir ocasionalmente a un centro educativo o prescindir totalmente de hacerlo, de acuerdo con una trayectoria curricular preestablecida, cumpliendo los requisitos y sometiéndose a las evaluaciones necesarias para acreditar programas de formación académica de educación superior. Esta modalidad sustituye la presencia al centro educativo mediante elementos que permiten una formación a distancia, tales como: recursos didácticos de autoacceso, equipos de informática o recursos de telecomunicaciones y multimedia que proporcione la institución educativa que valida los estudios".

6.8% [9] (125 149 estudiantes) de la matrícula total, mientras que para el ciclo 2013-2014 se incrementó su atención en 11.1 % (397 851 estudiantes).[10]

Los estudiantes del siglo XXI

La sociedad actual reclama al sistema educativo que los estudiantes cuenten con un conjunto de conocimientos y habilidades que deben desarrollar en las diferentes áreas de aprendizaje, todas ellas relacionadas con las llamadas habilidades y competencias del siglo XXI.[11] Entre ellas encontramos las que están estrechamente vinculadas con la utilización y manejo de las TIC, proponiendo que los sujetos cuenten con *habilidades funcionales* que incluyen destrezas relevantes para un buen uso de las diferentes aplicaciones, así como *habilidades para aprender*, las cuales combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejo de las aplicaciones.[12]

Estas habilidades deben desarrollarse en todos los niveles y modalidades educativas (presencial, semipresencial, no presencial), pero en la modalidad a distancia, sobre todo en línea, son fundamentales, dado que los estudiantes requieren no sólo contar con las destrezas necesarias para el uso y manejo de las aplicaciones de las TIC, sino que, a través de la virtualidad, es como se pretende alcanzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes, por lo tanto, que se insertan en esta modalidad educativa necesitan incrementar sus conocimientos, habilidades y competencias en el uso de las TIC con funciones educativas, es decir,

[9] El dato se obtuvo de SES-SEP, *Sistemas Estatales de Educación Superior Abierta y a Distancia* [en línea]. México, SEP, 2011. <http//ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2300/03_SEESAD-VF.pdf>. [Consulta: 23 de julio, 2013.]

[10] Elaboración propia a partir de los datos presentados en el *Anuario Estadístico de Educación Superior para el Ciclo Escolar 2013-2014*. México, ANUIES.

[11] OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio* [en línea]. París, Instituto de Tecnologías Educativas, pp. 1-17. <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>. [Consulta: 5 de junio, 2014.]

[12] *Ibid*., p. 5.

tiene que adecuarse a diversos tipos de materiales de contenido (imagen, ya sea fija o en movimiento, el sonido, la simulación, lo textual, entre otros), utilizar las herramientas de comunicación, ya sea una o combinación de ellas (correo electrónico, videoconferencia, foros, etcétera), así como incorporar el tipo de modalidad comunicativa que conlleva este tipo de educación: sincrónica o asincrónica.[13] Es decir, incorporarse a una modalidad a distancia en línea implica una modificación en las formas en las que se aprende, así como en los hábitos de estudio.

Los estudiantes se enfrentan a reglas nuevas ante una organización menos definida respecto del espacio y tiempo educativos, es decir, no hay horarios establecidos como es el caso de la educación presencial, no tienen la relación cara a cara del docente y con sus otros compañeros, y lo anterior lo enfrenta no sólo a diferentes formas de planificar y organizar las actividades, sino también deben enfrentarse a otras maneras de trabajar y resolver sus inquietudes y dudas referentes a la elaboración de trabajos o dudas surgidas de los temas.

Igualmente, los estudiantes se enfrentan a un cambio en la utilización de las TIC, ya que éstas juegan un rol importante para acceder a los conocimientos y formación específicos. Algunos estudios, como los presentados por Quintero y Linares en 2012,[14] y López, en 2011,[15] señalan que las características de los sujetos, como género, edad y nivel socioeconómico, son algunos elementos que inciden y diferencian el uso de la tecnología (computadoras, internet y celulares, entre otros), así como las funciones o utilidad que le otorgan, por ejemplo, las búsquedas de información, consulta y envío de e-mail, actividades escolares...

[13] *Cf*. A. Badía y E. Barbera, “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, noviembre, 2005, vol. 2, núm. 2, pp. 1-12. Disponible en línea: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/barbera.html>. [Consulta: 7 de enero, 2014.]

[14] A. Linares y M. L Quintero. “La actitud de los adolescentes universitarios ante el uso y aplicación del celular e internet en su desarrollo académico”, en *Revista Digital Universitaria* [en línea]. México, UNAM, 1 de julio, 2012, vol. 13, núm. 7, pp. 1-23. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art77/index.html>. [Consulta: 2 de septiembre, 2014.]

[15] R. López, “Nuevas tecnologías, nuevos actores en los espacios universitarios: impacto de las tecnologías en las prácticas cotidianas de los estudiantes”. Doc. inéd. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares, 2011. pp. 1-10.

Es por ello que al desarrollar un programa educativo con la modalidad a distancia, las instituciones deben ser conscientes de la importancia que juega, para el éxito de la formación de sus estudiantes, el diseño instruccional, la familiaridad de los estudiantes a un entorno educativo a distancia, así como las estrategias de aprendizaje[16] con las cuales se insertan los estudiantes que se matriculan en una oferta educativa con la modalidad en línea, ya que tales factores —entre otros— pueden influir en el abandono o rezago de los estudiantes en dicha modalidad educativa.

Los estudiantes: sus habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje

El contexto de la investigación

Los hallazgos que a continuación se presentan son el resultado de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, a estudiantes de la Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica con la modalidad en línea, la cual se ofrece a partir del ciclo escolar 2012.

El propósito de la investigación se centró en identificar las habilidades tecnológicas y las estrategias de aprendizaje, diagnóstico que nos proporcionó información importante para atender, desde el inicio de la licenciatura, aspectos relevantes para mejorar el tránsito de los estudiantes en su vida académica.

Para conocer los conocimientos y destrezas de los estudiantes respecto de las habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje, se utilizaron dos instrumentos: el primero, denominado Habilidades Tecnológicas (HT), y el segundo, Estrategias y Habilidades para el Aprendizaje (EHA).

[16] Se entiende como “estrategias de aprendizaje” las formas y los procedimientos que se utilizan con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento, utilización de la información que posibilite la comprensión y solución de problemas. *Cf.* J. Beltrán, “Estrategias de aprendizaje”, en Beltrán y Bueno, coords., *Psicología de la educación.* Madrid, Alianza, 1995, pp. 307-329; D. Donolo, A. Chiecher y M. Rinaudo, *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizajes presenciales y virtuale*s, pp. 1-11.

El primero identificó las destrezas y conocimientos que los estudiantes tienen en cuanto a sus habilidades tecnológicas,[17] en cuatro aspectos específicamente: a) habilidades técnicas: conocimiento que tienen los estudiantes respecto del ordenador y sus dispositivos periféricos y otros aspectos técnicos; b) habilidades de comunicación: nivel de experiencias que tienen los estudiantes para intercambiar y comunicarse con diversas vías por internet; c) habilidades en la búsqueda de información, y d) habilidades en *software*. La escala de medición se dio a partir de una jerarquización de cinco aseveraciones, de menos a más: lo desconoce; no puede hacerlo; lo hace con ayuda; lo sabe hacer, y lo sabe hacer y explicar. Se procedió, posteriormente, a establecer una jerarquización numérica en donde a "lo desconoce" se le dio un puntaje de 0 y a "lo sabe hacer y explicar" de 4.

En el segundo instrumento, EHA,[18] se determinaron las siguientes categorías: a) motivación para el estudio, b) administración del tiempo, c) estrategias de lectura, d) estrategias de estudio, y e) habilidades para la escritura.

Se generaron tres tipos de respuesta (siempre, a veces, nunca) incorporando reactivos positivos y negativos. Las respuestas se jerarquizaron numéricamente, obteniendo como puntaje máximo 10.

La aplicación de los instrumentos fue realizada en el módulo propedéutico, siendo ambos de carácter obligatorio. El HT se aplicó en la tercera semana del módulo (88 estudiantes), y en la última semana el instrumento EHA (61 estudiantes).[19]

[17] Para la elaboración de este instrumento se identificaron distintos cuestionarios que se han aplicado a estudiantes universitarios; se realizó una adaptación de los mismos al contexto de la licenciatura. *Cf*. Julio de Cabero, Maria del Carmen Llorente y V. Marín, "Hacia el diseño de un instrumento diagnóstico de 'competencias tecnológicas del profesorado' universitario", en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], pp. 1-12. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3358Cabero.pdf>. [Consulta: 11 de septiembre, 2012.]; F. Carrera, E. Vaquero y M. A. Balsells, "Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo", en *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, [en línea]. Marzo, 2011, núm. 35, pp. 1-25. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>. [Consuta:10 de octubre, 2012.]

[18] Se reestructuró y adaptó el instrumento aplicado en la investigación de L. Paz Rubio y M. Lozano, "Diagnóstico transversal sobre estrategias para el estudio en universitarios", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Julio-diciembre, 2010. 3era. época, vol. VII, núm. 19, pp. 33-43.

[19] La diferencia de estudiantes se debe a que se presentó un abandono de 34.7 % de los estudios en este primer módulo propedéutico.

Hallazgos encontrados

En la distribución por sexo se advierte que, desde el inicio de la licenciatura hasta finalizar el módulo propedéutico, los porcentajes más altos corresponden a las mujeres (80.7 % y 83.6 %).

Respecto de las edades de los estudiantes (cuadro 2), se establecieron 4 rangos de edades (con un margen de variabilidad de 17 a 52 años), los cuales se ciñeron al rango de las edades de cobertura en la educación superior: de 19 a 23 años (ANUIES). Los resultados indican que la atención a la cobertura en esta primera generación —considerando la aplicación del primer instrumento— fue atendida en 37.5 %, y en los datos obtenidos en la segunda aplicación fue de 41.0 %. Es decir, las edades con las cuales se establecen los porcentajes de cobertura en la educación superior: jóvenes de 19 a 23 años, si bien representa porcentajes altos, se identificó que el rango de edades de 29 o más años, presenta los porcentajes más altos.

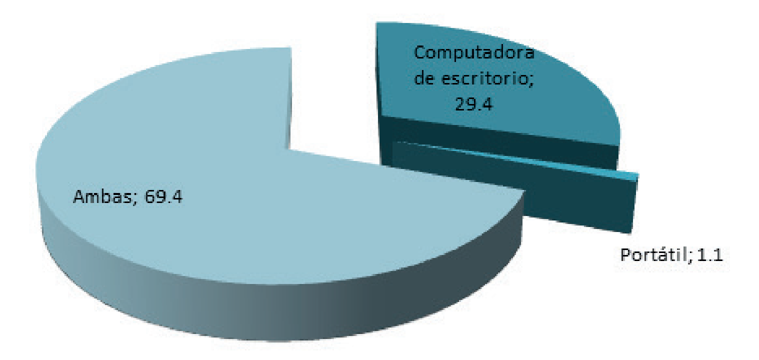
Tabla 1. Grupos de edades

	PRIMER INSTRUMENTO (HT)		**SEGUNDO INSTRUMENTO (EHA)**	
Años	*Abs.*	*Porcentaje*	*Abs.*	*Porcentaje*
17-18	5	5.7	3	4.9
19-23	33	37.5	25	41
24-28	14	15.9	6	9.8
29 o más	35	39.8	26	42.6
Sin dato	1	1.1	1	1.6
Total general	88	100	61	100

Dado que esta licenciatura está basada 100 % en una modalidad en línea, los datos encontrados (gráfica 1) nos indican que el 29.4 % tiene únicamente computadora de escritorio; 69.4 % posee computadora de escritorio y portátil, y 1.1 % sólo portátil. De estos estudiantes que poseen la herramienta, 100.0 % tiene acceso a internet.



Gráfica 1.
Tipo de tenencia de herramienta



En cuanto a las habilidades tecnológicas, en el cuadro 3 se presentan los promedios globales de cada una de las categorías analizadas en este rubro —el máximo obtenido en este instrumento es de 4—; los resultados encontrados nos indican que los estudiantes cuentan en general con habilidades tecnológicas que les permitirían insertarse de manera amigable a una modalidad a distancia, dado que los promedios obtenidos en tres de las cuatro habilidades exploradas presentan promedios de 3, excepto en las habilidades de *software* que está ligeramente abajo, 2.8.

Tabla 2. Promedios globales por categorías de Habilidades Tecnológicas

Técnicas	3.1
Comunicación	3.0
Búsqueda de información	3.0
Software	2.8

Respecto de las habilidades técnicas, los estudiantes saben diferenciar los dispositivos periféricos de la computadora; hacer conexiones de diversos periféricos; organizar archivos y carpetas (90 %), y presentan

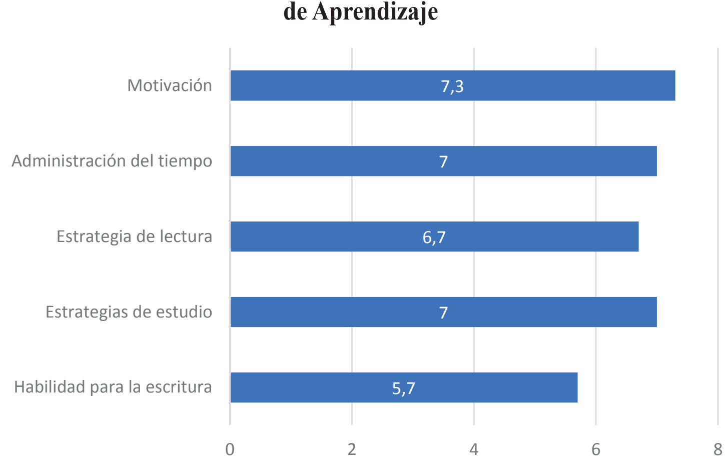
problemas en la configuración de correo electrónico, antivirus, etcétera (52.2 %), ya que requiere de ayuda o no sabe hacerlo.

Sobre las habilidades de comunicación, los estudiantes pueden comunicarse por medio de internet, saben adjuntar archivos, utilizan redes sociales, correo electrónico y chat (80 %). En relación con la búsqueda de información, tienen problemas en búsquedas de información especializada en 61 %.

Por último, en lo relativo a las habilidades en *software*, se encontró que 70 % de los estudiantes sostiene que tiene un manejo del procesador de textos en 70 %; sin embargo, sus habilidades en hojas de cálculo y presentaciones y gráficos son bajas, dado que sólo 40 % y 30 %, respectivamente, señala contar con habilidades en este tipo de *software*.

Los promedios generales encontrados sobre las estrategias y habilidades de estudio en las cinco categorías exploradas: motivación para el estudio, administración del tiempo, estrategias de lectura, estrategias de estudios y habilidades para la escritura, muestran que las estrategias y habilidades de estudio para insertarse a esta modalidad están en un intervalo de 5.7 a 7.3, como se muestra en la gráfica 2.

Gráfica 2.
Promedio de resultados de las Estrategias de Aprendizaje



La gráfica antedicha denota que los estudiantes presentan problemas particulares sobre todo en las estrategias de lectura y habilidades para la escritura. Respecto de la primera mostraron dificultades en identificar ideas principales, en la escasa formulación de preguntas, e indican que no consultan el diccionario para comprender una palabra o su significado; entre las dificultades más relevantes encontradas en las habilidades de escritura se ubicaron: la estructuración de sus trabajos, dado que no elaboran guiones previos que les posibiliten ordenar las ideas de manera clara, no incorporan notas a pie de página ni referencias bibliográficas.

En lo referente a la administración del tiempo, los estudiantes señalan como problemas centrales que no llevan una agenda escolar, dejando a última hora sus actividades de estudio, lo cual da como resultado que estudien bajo presión. Esta categoría es muy importante en una modalidad a distancia, dado que el alumno requiere de autorregular su tiempo y dedicación a los estudios.

Las estrategias de estudio (aun cuando los alumnos señalan que van anotando al margen los aspectos más importantes, hacen resúmenes de los textos, y mapas conceptuales) se les dificultan al reconocer y distinguir las ideas importantes, lo cual es consistente con los problemas identificados en las estrategias de lectura. Por último, en la motivación para el estudio se encontró que si bien estudian por gusto, en ocasiones no encuentran estimulante lo que estudian, por lo que requieren esforzarse para no abandonar los cursos.

Discusión y reflexiones finales

En las dos últimas décadas las políticas educativas para la educación superior han promovido atender la cobertura de este nivel educativo a partir de establecer, entre otras estrategias, la modalidad a distancia, considerándola como una alternativa viable para coadyuvar la atención de los jóvenes que desean incorporarse a los estudios de este nivel educativo; sin embargo, los porcentajes aún son bajos a nivel nacional (11.1).

Impulsar esta estrategia educativa implica la atención de por lo menos cuatro aspectos nodales: institucionales, docentes, diseño de programas y estudiantes:

> *Institucionales*. A pesar de los esfuerzos realizados desde 2001 por la ANUIES[20] para impulsar la construcción de un marco normativo para la educación abierta y a distancia, todavía es fundamental que las instituciones generen y propongan una normatividad que les posibilite establecer reglamentos *ex profeso*,[21] instructivos normativos, así como contar con sistemas informáticos que faciliten la formación e identidad institucional para todos los implicados.
>
> *Docentes*. La capacitación hacia los docentes es fundamental para lograr que la formación de los estudiantes sea reflexiva y comprensiva; se requiere la reflexión sobre el papel que juega el docente en la práctica educativa, los conocimientos de un nuevo modelo educativo, así como las habilidades y competencias en el uso del medio tecnológico.
>
> *Diseño del programa*. Todavía se requiere de reflexionar cómo se establecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje en tal ámbito, para lo cual es fundamental, entre otros aspectos, considerar el tipo de materiales de contenido a los cuales se recurrirá para lograr la formación, el tipo de comunicación a utilizar, la modalidad comunicativa empleada, además de establecer los contenidos materiales y recursos a utilizar, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desean fortalecer considerando el tipo de formación que se desea.

[20] ANUIES. "Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Documento aprobado por la XXXI Asamblea General Ordinaria de la ANUIES el 16 de octubre de 2000. México, 2004. Disponible en línea: <http://sistemas.dti.uaem.mx/sead/anuies-centrosur/pdf/plan.pdf>. [Consulta: 16 de mayo, 2015.]

[21] Se han realizado algunos estudios que identifican todavía las ausencias en este rubro de normatividad como son: ANUIES, "Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la Educación Superior en México" (material mecanografiado), s. p., y M. E. Reyes y B.A. Lagarda, "Importancia de una normatividad en la educación a distancia de la Universidad Autónoma del Carmen", en *U. Tecnociencia*, 2010. 4(2), pp. 1-18.

Estudiantes. A partir de los resultados encontrados en la investigación realizada, resulta fundamental conocer a nuestros estudiantes para poder apoyarlos en el tránsito de modalidades educativas, es decir, modificar sus formas de relacionarse no sólo con el contenido sino con los docentes y sus compañeros en una relación "distante". Por ello, es necesario fortalecer las estrategias de aprendizaje que le posibiliten transitar en su formación, apoyarlos en la comprensión y habilidad para moverse en la plataforma, así como atender las competencias y habilidades esperadas para el siglo XXI, por sólo mencionar algunos.

Por último, es importante señalar que la modalidad virtual de manera específica, y en general la educación a distancia, requiere que todos los implicados en la formación se adentren en esta nueva forma de plantearse el proceso educativo. En especial, los estudiantes, pues aun cuando se considere que han nacido en la era digital es necesario que se reorganicen de otro modo, no sólo en cómo administrar sus tiempos de estudio, sino en generar condiciones diferentes de estudiar.

Evaluación del aprendizaje

PERLA GEORGINA LÓPEZ VILLAGRÁN
Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El propósito de este artículo es compartir información alusiva a una de las áreas profesionales de la docencia: la evaluación del aprendizaje. Se presentan varias reflexiones y contenidos vinculados con dicho tema, resaltando dos instrumentos para enriquecer el acto docente: los exámenes objetivos con reactivos de opción múltiple y las rúbricas de evaluación.

La evaluación educativa es un proceso sistemático, continuo e integral llevado a cabo mediante la recolección de evidencias, el análisis de sus resultados y la formulación de juicios, destinados a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los propósitos educacionales en cuanto a sus planes y programas de estudios, sus procesos de investigación, su planta docente, sus fuentes de consulta y todo lo que tenga que ver con las instancias educativas.

Después de recabar los datos antes mencionados —establecidos en un marco de referencia y en un estándar previamente definido— para obtener información confiable, se debe informar cuáles fueron los resultados y se debe dar la retroalimentación a los evaluados y a las instancias educativas en cuanto a sus planes y programas de estudios, sus procesos de investigación, su planta docente, sus fuentes de consulta, etcétera, con el fin de que se tomen las medidas pertinentes para su mejora y su actualización.

La evaluación del aprendizaje es uno de los pilares del campo pedagógico y, por lo tanto, de la rama docente, en coordinación con el dominio de su disciplina y de la didáctica, que a su vez contiene la planeación, además de la investigación educativa.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje es un proceso que, en el caso de varios docentes, se vive con cierto conflicto. Al respecto,

César Coll nos dice lo siguiente: "Pocas tareas nos plantean tantas dudas y pueden llegar a crearnos tantas contradicciones a los profesores, con independencia de los niveles educativos en que estemos ejerciendo, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella".[1]

Reflexiones preliminares

Es importante destacar que existen docentes caracterizados por promover el aprendizaje a través de la transmisión de contenidos y la puesta en marcha de estrategias didácticas innovadoras, propiciando el pensamiento de niveles cognoscitivos superiores, los cuales abarcan desde la interpretación del conocimiento hasta la resolución de problemas, sin utilizar instrumento de evaluación alguno; sin embargo, no siempre es así.

Por otra parte, es interesante compartir ciertas inconformidades externadas por muchos estudiantes de una universidad pública en la que tuve la fortuna de realizar investigación, relacionadas con el terreno de la evaluación del aprendizaje. Los estudiantes aseveraron que cuando fueron "evaluados" por sus profesores, sintieron que no habían sido justos ni objetivos, debido a que percibieron preferencias por las personalidades de otros compañeros, externaron que primero sus profesores los estimularon a ser críticos y participativos en sus clases y, al hacerlo, fueron penalizados en sus calificaciones, mientras que a los compañeros "buenos" se les había premiado, es decir, a quienes habían guardado silencio. Además, manifestaron que no les comunicaron cómo serían evaluados ni con qué criterios; asimismo que les incluyeron en sus evaluaciones temas no vistos en clase o algunos más complejos, que no recibieron retroalimentación y sólo les otorgaron una calificación.

Si evaluar a los estudiantes requiere valorar su rendimiento académico, con base en una planeación, de expresarles también cómo se les evaluará desde que inician los cursos, de llevarla a cabo, de informar-

[1] César Coll *et al*., *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao, 1997, p. 141.

les el resultado y de brindarles una retroalimentación, entonces, al considerar lo expresado por los alumnos en el ejemplo antedicho, podríamos asegurar que en ese caso no se les evaluó, simplemente se les emitió una calificación.

A la evaluación se le está considerando cada vez más como otra oportunidad para apropiarse de los aprendizajes, y la retroalimentación ayuda a afinar la asimilación de los saberes, y en tal sentido varios docentes ya ejercitan dicha tarea con evaluaciones más constructivas y más auténticas. También se está viviendo la evaluación como un medio pedagógico y no únicamente como un fin de carácter administrativo.

Cuando se instauró en México la primera universidad, la evaluación la realizaban sinodales, quienes interrogaban al evaluado acerca de la disciplina en cuestión y al término emitían un dictamen. Esta forma continúa vigente en algunas instituciones educativas, porque es una de las maneras de explorar el aprendizaje del que se trate y una de las formas más ricas y válidas, pues a través de esa práctica se puede externar al evaluado qué logró, cuáles son las observaciones y —si lo consideran oportuno— cuáles son las recomendaciones en cuestión.

Con base en lo anterior, cabe destacar que tal práctica ya empieza a acompañarse de unos instrumentos de evaluación denominados "rúbricas de evaluación", en cuyos documentos se determinan, de forma previa, la evaluación de la que se trata y con qué criterios, de manera graduada. Las rúbricas de evaluación, además de ser una guía para los docentes, pueden ser un apoyo como si fuera un mapa didáctico para los estudiantes, sobre todo, si se les entrega desde que inician los cursos o antes de evaluarlos, lo que dará como resultado la presencia de una comunicación clara de qué se les evaluará y con qué graduación, pero de tal instrumento hablaré más adelante.

Los insumos didácticos e instrumentos de evaluación

Por una parte, existen insumos didácticos que funcionan para que el alumno estructure, transforme, problematice y haga suyo determinado

conocimiento. Existen los organizadores didácticos, entre los cuales destacan los cuadros sinópticos, los mapas, las líneas del tiempo, los diagramas, etcétera.

Otros hacen referencia a las dinámicas de grupo, como la técnica Phillips 66 y el debate; unos más tienen que ver con las producciones escritas de los estudiantes, como los controles de lectura, los ensayos y los trabajos de investigación, y otros se vinculan con las producciones expositivas ante el grupo. La pregunta es ¿cómo se evalúan esta clase de producciones de los estudiantes? Seguramente la primera respuesta sería: con base en el criterio del docente.

Cuando se evalúa el aprendizaje, además del criterio del docente, existen instrumentos de evaluación, por ejemplo, las pruebas de preguntas abiertas, las de opción múltiple, las de respuestas concatenadas, las de la mejor respuesta y las de a libro abierto. Además, se encuentran otros instrumentos, como las rúbricas de evaluación, y otras más como las listas de cotejo, y en este caso abundaré en las pruebas de opción múltiple y en las rúbricas de evaluación.

Clasificación de la evaluación del aprendizaje

En este orden de ideas, me parece oportuno destacar, de manera sintética, cómo se clasifica la evaluación del aprendizaje desde distintas ópticas, para aclarar su taxonomía y con ello saber cómo se lleva a cabo, dependiendo del contexto, la forma de diseñarla y de efectuarla. Para ello, echaré mano, en buena parte, de las aportaciones de la doctora Rocío Quesada Castillo, académica de la UNAM.[2]

[2] Rocío Quesada Castillo, "Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia", en *Revista de Educación a Distancia* [en línea]. Septiembre, 2006, número M6 (número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). <http://www.um.es/ead/red/M6>. [Consulta: 29 de marzo, 2015.]

Por el momento de su aplicación

La evaluación diagnóstica, también denominada inicial, sirve para diagnosticar cómo se encuentra el aprendizaje de los evaluados. Funciona para seleccionar a los aspirantes o para tomar medidas propedéuticas que homogeneicen el nivel de aprendizajes esperado. La evaluación continua, también denominada formativa o de seguimiento, desempeña una función de retroalimentación constante durante los ciclos educativos, esto es, regula de forma continua, a partir de la información obtenida de las evaluaciones, con objeto de realizar ajustes y adaptaciones a lo largo del proceso educativo. La evaluación sumativa, también conocida como final, cumple una función de control y acreditación del aprendizaje; permite valorar y emitir un juicio del estado final del aprendizaje logrado por el estudiante, como puede ser a través de evaluaciones periódicas o finales para acreditar un área, nivel educativo o grado de estudios.

Por quien la realiza

La heteroevaluación (“otro”) es la realizada por un evaluador —ya sea un profesor, un adjunto, un aplicador, un jurado o un medio informático— a los evaluados, ya sean estudiantes o sustentantes, y es una de las formas más usuales. Permite utilizar todo tipo de instrumentos y estrategias de evaluación, fundamentalmente en la educación escolarizada. La autoevaluación es la que se realiza el sujeto a sí mismo; sin embargo, se deben diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la honestidad y conciencia de quien se está evaluando, además de instrumentos amigables y acordes con esta forma de evaluación, por ejemplo, las listas de verificación y las rúbricas de evaluación.

Por su forma de efectuarla

La evaluación tipificada es la que se aplica a gran escala, y permite evaluar a numerosas poblaciones en breve tiempo después de una ex-

haustiva planeación y piloteo de los reactivos de las pruebas. Su principal función es la selección y acreditación. Hace posible el valorar una muestra representativa del aprendizaje del que se trate. La evaluación no tipificada es la realizada por el profesor en el salón de clases; es flexible para adecuarla a la personalidad del grupo y utilizar múltiples estrategias de evaluación, además de que permite valorar el avance del aprendizaje del grupo de forma continua; sin embargo, es compleja para evaluar a grandes poblaciones en corto tiempo.

Por su enfoque metodológico

La evaluación cuantitativa se genera, en gran medida, con base en metódicos y rigurosos procesos de planeación, diseño, piloteo y en mediciones numéricas, en cuyo caso, se emiten juicios basados en las interpretaciones resultantes de los datos que de ella se generen. La evaluación cualitativa se realiza por medio de la valoración, es decir, por la observación del docente en relación con el desempeño alcanzado por los evaluados, esto es, se valora el nivel de logro de una tarea, actividad o producción determinada que realice el examinado. Se puede o no apoyar en instrumentos de evaluación como las rúbricas de evaluación.

Por su procedimiento de calificación

La evaluación criterial determina el nivel de logro del evaluado, respecto de un criterio previamente fijado. La evaluación normativa es el resultado del estudiante comparado o calificado en relación con los resultados de los otros que presentan el mismo examen.

Exámenes objetivos con reactivos de opción múltiple

La palabra *examen* proviene del latín *exāmen*, que quiere decir: “1. Indagación y estudio que se hace acerca de las cualidades y circunstancias

de una cosa o de un hecho. 2. Prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios”.[3]

Aunque existe un debate del surgimiento de los primeros exámenes a gran escala sobre que se originaron en Oriente, entre los países de tal región destaca China por su asombrosa continuidad, pues, al parecer, se aplicaron a partir del año 1300 a.C.; sin embargo, se tienen referencias de que en otros lugares —como en Mesopotamia— los aplicaban desde 3100 a.C.[4]

No obstante, en el siglo XX los exámenes a gran escala tuvieron gran importancia con las aportaciones de Ralph Tyler, con la intención de saber si efectivamente los alumnos habían logrado apropiarse de los resultados de aprendizaje.

> El principal aporte de Tyler al ámbito educativo y por el cual tradicionalmente se le ha denominado como el “padre de la evaluación” es porque es el primero en plantear un modelo evaluativo sistemático que propone evaluar en función de la relación existente entre los resultados y los objetivos de aprendizaje establecidos curricularmente, y ello se consigue a través del desarrollo de las actividades, lo cual buscaba medir la efectividad de la renovación curricular que se llevaba a cabo en Estados Unidos en los años treintas y cuarentas, en contraste con los currículos anteriores.[5]

Un examen con reactivos de opción múltiple es básicamente un instrumento de evaluación que mide, entre otros aspectos, la cantidad de conocimientos, habilidades, valores o competencias que una

[3] Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española.* 23a. ed. Madrid, Espasa Calpe, 2014. Disponible en línea: <http://lema.rae.es/drae/?val=examen>. [Consulta: 10 de abril, 2015.]

[4] Ángel Díaz Barriga, “Una polémica en relación al examen”, en *Perfiles Educativos*. México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, julio-diciembre, 1988, núm. 41-42, pp. 65-76, *apud* Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica: “En relación al” Examen.* México, UNAM, Colegio de Pedagogos de México, 1996, pp. 25-28.

[5] Adrián Villegas D., “El aporte de Ralph Tyler a la evaluación”, en *E-historia* [en línea]. 10 de noviembre, 2013. <http://www.e-historia.cl/e-historia-2/el-aporte-de-ralph-tyler-a-la-evaluacion/>. [Consulta: 21 de marzo, 2015.]

persona posee respecto del objeto de estudio y el dominio cognitivo por evaluar.

Pasos para el diseño de una prueba objetiva

Existen diferentes propuestas para el diseño de las pruebas objetivas con reactivos de opción múltiple; no obstante, enseguida se enlistan los que son básicos para diseñarla y aplicarla.

1. Definir lo que se pretende evaluar y el uso para el que se destina el instrumento (propósito).
2. El tipo de instrumento y los formatos de reactivos, por ejemplo, de opción múltiple, de respuesta breve, falso/verdadero, concatenados o de la mejor respuesta.
3. Objeto de medida (áreas y pesos).
4. Tabla de especificaciones (inclusión de los temas, niveles cognitivos y de logro y número de reactivos por área).
5. Elaboración de reactivos, con base en cada especificación.
6. Validación de los reactivos por especialistas externos.
7. Un plan de verificación estadística (piloteo), considerando a la población objetivo y sus tiempos.
8. Calibración de los reactivos e inclusión de los que calificaron bien al banco.
9. Selección de reactivos para la integración de la prueba y la estabilidad de sus versiones, por ejemplo, la 1, 2, 3 y 4.
10. El tiempo, los medios y las condiciones de aplicación.
11. El procedimiento de calificación.
12. La entrega de resultados.

Formatos y tipos de reactivos de opción múltiple

Existen diversos formatos, entre los cuales se encuentran: el simple, el de canevá, el de jerarquización u ordenamiento, el de elección de ele-

mentos de un listado, el de relación de columnas, el multirreactivo o grupo de reactivos dependientes de un contexto, además de los espejos y los gemelos.

Todos los reactivos deben elaborarse conforme a determinados lineamientos y evitar incluir deficiencias en su diseño. También deben ser validados por expertos, piloteados y ensamblados en distintas versiones de una misma prueba.

Ventajas

- Son funcionales para realizar evaluaciones masivas.
- La forma de calificación es más rápida.
- Se pueden elaborar distintas versiones con los mismos parámetros de dificultad en cada una de sus áreas.
- Se pueden aplicar de forma impresa o por medio de la computadora.
- Se pueden evaluar distintos tipos de conocimiento y en diferentes niveles cognitivos de dificultad.
- Se pueden evaluar casos por resolver, además de otras operaciones cognitivas como el análisis y la síntesis.
- Se pueden obtener comparaciones estadísticas de forma relativamente rápida.

Desventajas

- Suponen un alto costo y demanda tiempo.
- Evalúan sólo una muestra representativa de los aprendizajes totales de la disciplina.
- Hay aprendizajes que no se pueden evaluar.
- Se puede elegir la respuesta correcta al azar.
- Los evaluados se estresan mucho con esta clase de pruebas.
- Si se presenta algún error en el diseño de un reactivo, afectará el desempeño del evaluado en el total de la prueba.
- Si se aplican de manera masiva y los aplicadores estresan a los evaluados o comenten algún error, afectarán en gran medida a los evaluados.

Reflexión final de las pruebas objetivas con reactivos de opción múltiple

Es importante considerar que debe existir un banco de reactivos suficientemente nutrido para elaborar distintas versiones de una misma prueba con los mismos niveles de dificultad en cada una de las áreas que las conforman y con la misma calidad. Por otra parte, todos los reactivos tienen un tiempo de vida y de ahí la importancia de lograr tener un banco de reactivos bien nutrido y con las especificaciones necesarias.

Además, valoran sólo una muestra significativa de los conocimientos de los que se traten. Por ello existen otras formas e instrumentos de evaluación.

Rúbricas de evaluación

Una rúbrica de evaluación analítica es una plantilla que sirve de guía al evaluador para valorar, de forma sistemática, objetiva e imparcial, determinados desempeños que requieren de su observación y análisis, como ciertas prácticas profesionales, ejecuciones técnicas o producciones académicas vinculadas con distintos ámbitos, como el educativo, el profesional y el laboral. Se emplean debido a que dichas tareas no pueden ser evaluadas por medio de un examen objetivo, pues dependen de la observación del evaluador.

Respecto del surgimiento de la palabra *rúbrica*, se explica que antiguamente los documentos muy importantes llevaban un acápite escrito con una tinta de color ocre, que era fabricada a partir de la hematita o mineral de hierro. También se hizo común, años más tarde, que la firma de una persona fuese adornada con trazos de ese color, que en latín era llamado *ruber, rubra, rubrum.* Del hábito de añadir esos trazos rojizos para personalizar la firma se derivaron el verbo *rubricar* y el sustantivo *rúbrica*.

Una rúbrica de evaluación analítica está conformada por distintos criterios redactados de forma graduada que se denominan “descriptores”, porque existen diferentes niveles de logro esperado, por ejemplo,

excelente, satisfactorio, básico y aún no suficiente, y éstos se hallan contenidos en una plantilla de varias columnas a los que se les otorgan puntajes determinados.

La importancia de utilizar las rúbricas de evaluación radica, por un lado, en que sirven de guía al docente para evaluar de forma metódica, incluso cuando se encuentre en situaciones físicas o emocionales difíciles. Al respecto y a manera de ejemplo, cuántas veces los maestros evaluamos diversos trabajos de nuestros alumnos, como los reportes de lecturas o los ensayos, entre otros, y si a esto le añadimos que tenemos grupos numerosos, y si también estamos abrumados por cargas adicionales a tal labor, se amplía el problema para evaluar de forma homogénea y objetiva las producciones en cuestión.

Las rúbricas de evaluación se recomiendan para valorar distintas tareas, por ejemplo, la didáctica de una clase, la realización de una entrevista, un trabajo escrito, un experimento, un folleto o un periódico, la ejecución de un experimento, la ejecución de una operación y actividades específicas en el terreno laboral, entre muchas otras.

Todo indica que las rúbricas de evaluación surgieron en Estados Unidos hace más de veinte años. De forma sintética se incluye un cuadro con varios autores y las principales aportaciones.

Cuadro 1. Principales autores y aportaciones a las rúbricas

AUTORES	APORTACIONES
Marzano (1993) y Brewer (1996)	Consideró el propio currículum y el estilo de enseñanza.
Heidi Goodrich (1995)	Propuso su diseño instruccional y consideró la autoevaluación y la coevaluación.
Moskal y Nitko (2001)	Propusieron formularlas de manera comprehensiva, holística o global.
Craig A. Mertler (2001) Compiló las aportaciones de: Tombari y Borich en 1999 Airasian, realizadas en 2000 y 2001	1) Objetivos de aprendizaje. 2) Atributos (los productos de los alumnos y los errores comunes. 3) Atributo por encima del promedio, promedio y debajo de éste.

Cuadro 1. *Continuación*

AUTORES	APORTACIONES
Mertler (2001) Montgomery (2001) Nitko (2001)	4) En las rúbricas holísticas describirlas minuciosamente. 5) Completarlas por niveles continuos (excelente y deficiente hasta los niveles intermedios. 6) Considerar muestras de trabajo de estudiantes para redactar cada nivel o grado esperado. 7) Revisar la rúbrica las ocasiones necesarias para próximos empleos.
Airasian (2000 y 2001)	1) Seleccionar un proceso o producto. 2) Identificar sus criterios de desempeño. 3) Decidir el número de niveles de clasificación (de tres a cinco). 4) Describir los criterios de ejecución en el nivel superior. 5) Describir los criterios de ejecución de los niveles restantes. 6) Comparar la ejecución de cada alumno con los cuatro niveles de ejecución. 7) Seleccionar el nivel de ejecución que describe mejor el desempeño de cada estudiante. 8) Asignar a cada alumno un nivel de ejecución posterior al instrumento.

Fuente: elaboración propia. Para mayor información se puede consultar a Craig A. Mertler, "Diseño de rúbricas de puntuación para el aula" [en línea], 2001. <http://www.microsofttranslator.com/BV.aspx?ref=IE8Activity&a=http%3A%2F%2Fpareonline.net%2Fgetvn.asp%3Fv%3D7%26n%3D25>. [Consulta: 20 de junio, 2012.]

Existen diversas ventajas al utilizar las rúbricas, pero también tienen desventajas importantes de considerar, entre las cuales se listan las siguientes:

Ventajas

- Se identifican claramente objetivos docentes, metas y pasos a seguir.
- Señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante.
- Cuantifica los niveles de logro por alcanzar.
- Brinda retroalimentación luego de identificar áreas de oportunidad y fortalezas.
- Disminuyen la subjetividad de la evaluación.
- Permite la autoevaluación y la coevaluación.

Desventajas

- Requiere tiempo para su elaboración.
- Es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso.
- Puede incluir errores en las descripciones si no está objetivamente redactada y cuantificada.
- Sirven para evaluar sólo algún tipo de aprendizajes.

Principales problemas identificados en el diseño de las rúbricas de evaluación

No obstante las ventajas de las rúbricas de evaluación, actualmente un número importante presenta deficiencias, entre las cuales se destacan las siguientes:

- Evaluación de varios criterios en uno solo (anidación).
- Semejanza importante en la redacción de lo solicitado en diferentes niveles de dificultad de un mismo criterio.
- Uso de adjetivos que no precisan de forma objetiva qué se quiere evaluar en distintos descriptores de un mismo criterio, es decir, en diferentes niveles de dificultad.
- Falta de precisión de lo que se pretende evaluar en determinados criterios.

- Repetición de lo que se evalúa en más de un criterio de una misma rúbrica.
- Cambio de elementos de lo que se quiere evaluar en un mismo criterio.
- Falta de rangos para dictaminar el nivel de desempeño en el final de la rúbrica.

Enseguida se muestra un pequeño ejemplo de un fragmento de una rúbrica en la que he resaltado en cursivas algunos errores.

Cuadro 2. Escribiendo una carta: Oraciones y párrafos

Criterios / Categorías	**DESCRIPTORES GRADUADOS**			
	4) Nivel excelente	*3) Nivel satisfactorio*	*2 Nivel básico*	*1 Nivel insatisfactorio*
A) Oraciones y párrafos	Las oraciones y los párrafos están completos, bien construidos **y** con una estructura variada.	Todas las oraciones están completas **y** bien construidas (no hay fragmentos de oración, no está escrito de prisa). Los párrafos están bien hechos.	La *mayoría* de las oraciones están completas y bien construidas. Los párrafos necesitan *algo* de trabajo.	*Muchos* fragmentos de oraciones u oraciones hechas de prisa o los párrafos necesitan mucho trabajo.
B) Formato	Cumple con todos los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con *casi todos* los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con *varios* de los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con menos de 75 % de los requisitos para una carta amistosa.

Fuente: *Rubistar*.[6]

6 ALTEC, "Escribiendo una carta (parte de una rúbrica)", en *Rubistar* [en línea]. Universidad de Kansas, 2000-2008. <http://rubistar.4teachers.org/index.php?&screen=ShowRubric&rubric_id=1751821>. [Consulta:12 de febrero, 2015.]

Los problemas identificados en el fragmento de la anterior rúbrica, en relación con el criterio A denominado "Oraciones y párrafos", son varios, pues están mezclados varios aspectos de redacción concernientes a la cantidad, construcción y variedad, por lo tanto, no se sabrá exactamente en qué se equivocó el evaluado. Además, por el uso de términos indefinidos como "la mayoría", "muchos", "algo", "bien" y "variada", ya que no permiten saber cuánto es, motivo por el cual se pueden prestar a imprecisiones al momento de evaluar.

Los problemas que presenta el fragmento de rúbrica del criterio B, intitulado "Formato", es la inclusión de los términos "casi todos" y "varios", porque no especifican cuáles ni cuántos elementos se están evaluando, lo que puede dar como consecuencia que al evaluar con esta redacción faltaría objetividad y confiabilidad.

Además, en las porciones de la rúbrica anterior, no se consideran rangos para ubicar al evaluado en el grado de desempeño esperado. Al respecto, es oportuno cuestionarnos si la rúbrica es clara y precisa, si es justificado lo que se pretende evaluar y si los resultados le serían útiles a los implicados.

Pasos para el diseño de las rúbricas de evaluación

La propuesta siguiente para el diseño de rúbricas tiene una visión integral, producto de mi experiencia pedagógica en el terreno de la evaluación y, en este caso, inició cuando un grupo de especialistas en la elaboración de pruebas asistimos a un curso de diseño de rúbricas de evaluación; sin embargo, al término de éste quedamos con muchas dudas. Posteriormente, se me encomendó el diseño de rúbricas, en cuya función me acompañaron cientos de académicos que participaron como evaluadores y de quienes recibí mucha luz para mejorarlas, debido a sus solicitudes para explicar y acotar su contenido, motivo por el cual fue necesario establecer mecanismos para que tales instrumentos contuvieran la precisión y la claridad necesarias para ser comprendidas y utilizadas de forma sencilla y homogénea, y es im-

portante destacar que cada uno de los pasos tiene componentes para su estructuración:

1. Establecimiento del nombre.
2. Descripción del propósito general.
3. Definición de los criterios.
4. Descripción de los propósitos específicos de los criterios.
5. Descripción de los propósitos del resto de los descriptores de la rúbrica.
   Excepción A: descriptores redactados numéricamente.
   Excepción B: descriptores redactados porcentualmente.
   Excepción C: descriptores redactados por las partes del criterio.
6. Establecimiento de los pesos de los criterios.
7. Ordenamiento de los descriptores.
8. Puntuaciones de los descriptores.
9. Rangos de los niveles de desempeño.
10. Precisión del nivel de desempeño definitivo.
11. Ajuste del número de errores esperados en los descriptores.
12. Sumatoria total de la rúbrica y asignación del nivel de desempeño.

Derivado de lo anterior, enseguida se incluye el ejemplo de una rúbrica para evaluar el diseño de un periódico mural de estudiantes de nivel medio superior.

Cuadro 3. Rúbrica para evaluar un periódico mural de nivel medio superior

CRITERIOS	DESCRIPTOR EXCELENTE	DESCRIPTOR SATISFAC-TORIO	DESCRIPTOR ESENCIAL	DESCRIPTOR AÚN NO SUFICIENTE
1. Ortografía	Escribe sin errores ortográficos.	Contiene entre uno y dos errores ortográficos.	Contiene tres errores ortográficos.	Contiene cuatro o más errores ortográficos.
Puntuación	10 puntos.	8 puntos.	6 puntos.	4 puntos.

Cuadro 3. *Continuación*

CRITERIOS	DESCRIPTOR EXCELENTE	DESCRIPTOR SATISFAC-TORIO	DESCRIPTOR ESENCIAL	DESCRIPTOR AÚN NO SUFICIENTE
2. Síntesis de las ideas	Todas están redactadas de forma sintética.	Todas están redactadas de forma sintética, excepto una de ellas.	Dos ideas no están redactadas de forma sintética.	Tres ideas o más no están redactadas de forma sintética.
Puntuación	10 puntos.	8 puntos.	6 puntos.	4 puntos.
3. Elementos gráficos significativos del problema acordes con las ideas	Los incluye de los ámbitos psicológico, social y ético.	Los incluye, pero sólo de dos de los siguientes ámbitos: psicológico, social o ético.	Los incluye, pero sólo de uno de los siguientes ámbitos: psicológico, social o ético.	Los elementos gráficos no están vinculados con los ámbitos psicológico, social ni ético.
Puntuación	20 puntos.	16 puntos.	12 puntos.	0 puntos.
4. Opiniones personales	Las declara vinculadas con los ámbitos psicológico, social y ético.	Las declara, pero sólo están vinculadas con dos aspectos: lo psicológico, lo social o lo ético.	Declara sólo una de ellas, vinculadas con lo psicológico, lo social o lo ético.	Las presenta, pero ninguna se vincula con lo psicológico, lo social ni lo ético.
Puntuación	20 puntos.	16 puntos.	12 puntos.	0 puntos.

Cuadro 3. *Continuación*

CRITERIOS	DESCRIPTOR EXCELENTE	DESCRIPTOR SATISFAC-TORIO	DESCRIPTOR ESENCIAL	DESCRIPTOR AÚN NO SUFICIENTE
5. Sustento de las opiniones personales a través de obras de estudiosos con autoridad académica	Las sustenta en los ámbitos psicológico, social y ético.	Las sustenta en dos de los siguientes ámbitos: psicológico, social o ético.	Sólo alcanza a sustentar sus ideas en un ámbito: el psicológico, el social o el ético.	No alcanza a sustentar sus ideas en los ámbitos psicológico, social ni ético.
Puntuación	10 puntos.	8 puntos.	6 puntos.	0 puntos.
6. Propuestas de solución	Las escribe desde los puntos de vista psicológico, social y ético.	Las contiene en dos de los siguientes puntos: psicológico, social o ético.	Las contiene sólo en uno de los puntos siguientes: psicológico, social o ético.	Carece de propuestas de solución psicológica, social y ética.
Puntuación	30 puntos.	24 puntos.	18 puntos.	0 puntos.
TOTAL DE PUNTOS				
RANGOS / NIVELES	Excelente: entre 90 y 100 puntos.	Satisfactorio: entre 80 y 89 puntos.	Esencial: entre 60 y 79 puntos.	Aún no satisfactorio: menos de 60 puntos.

Fuente: elaboración propia.

Reflexión final de las rúbricas de evaluación

Las rúbricas como instrumento de evaluación, si están bien diseñadas, pueden aportar distintos beneficios en el ámbito educativo, social y laboral, y aunque no funcionan para evaluar todos los tipos de apren-

dizaje, son muy útiles para valorar aquellos desempeños que únicamente pueden evaluarse por medio de la observación analítica del evaluador de forma más equitativa, objetiva y confiable.

En relación con esta propuesta pedagógica, se tiene que ahondar en el conocimiento y el diseño de las rúbricas de evaluación, por ejemplo, abundar en la forma de elaborarlas y en la forma de usarlas, y afinarlas de forma impresa o electrónica, para permitir al evaluador y al evaluado una comunicación a manera de diálogo; sin embargo, las aportaciones aquí planteadas pretenden adicionar varias bases para que tales instrumentos sean más fáciles de diseñar y que al utilizarlos sean más imparciales, legítimos, consistentes y que reflejen una visión más didáctica.

Si los docentes utilizan una rúbrica, los resultados pueden representar parte de la calificación total de los evaluados, por ejemplo, 30 %; otro 30 % podría ser para la evaluación de seguimiento, al otorgar puntos a los alumnos a través de una lista de cotejo,[7] y 40 % mediante exámenes, todo depende de los criterios de evaluación que se consideren pertinentes. No obstante, es oportuno que la evaluación se realice de forma inicial, de seguimiento, periódica y, si se requiere, final, para corroborar que el aprendizaje se esté asimilando y sea una oportunidad más para la apropiación de los aprendizajes del programa de estudios del que se trate.

Este modelo pedagógico para el diseño de las rúbricas de evaluación, constituido por doce pasos —tema de mi tesis de maestría—, incluye las instrucciones de cada uno de ellos, acompañados por distintos ejemplos para hacer más didáctica su propuesta, y traté de hacerlo de forma sintética en este artículo, en donde expuse las definiciones generales, las ventajas, desventajas, las debilidades y el procedimiento para su diseño, acompañado de una rúbrica que incorpora los pasos del modelo.

Considero que ambos instrumentos de evaluación, tanto las pruebas con reactivos de opción múltiple, sobre todo, a través de casos

[7] Las listas de cotejo consisten en un listado de aspectos por evaluar, que pueden incluir contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etcétera, en cuyo contenido se puede verificar si se cumplió cada uno de los aspectos, por ejemplo, con un "1", o si no se cumplió, con un "0". Al final se puede incluir la sumatoria y las recomendaciones por escrito, a manera de retroalimentación.

acompañados con reactivos que valoren distintas especificaciones importantes, como las rúbricas de evaluación correctamente construidas, representan dos de los instrumentos más poderosos en el terreno internacional, que pueden ser utilizados de forma individual y masiva cuando estén correctamente diseñados, piloteados, afinados y aplicados de forma sistematizada, a través de hojas de lectura óptica o por medio de la computadora, a fin de evaluar a una gran cantidad de personas de forma rápida, confiable, accesible y ética.

Índice

La formación del ethos de las humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se terminó de producir en mayo de 2021. Tiene formato de publicación electrónica y corresponde a la colección JORNADAS con salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición, elaborada por F1 Servicios Editoriales, la fuente tipográfica Times New Roman en 11:13, 10:12 y 8:10 puntos. Diseñó la cubierta Alejandra Torales. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Mauricio López Valdés.

La formación del ethos de las humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es el resultado de un proyecto colectivo en el que participaron docentes de las diferentes disciplinas albergadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México para mostrar el *ethos* de las humanidades impartidas. Con la misión de revelar el "modo de ser", la "forma de existir" y la "manera de estar" en el mundo —esto es, la forma de ser propia del profesional, su sentido de pertenencia al gremio, la forma específica y única de percibir el fenómeno de estudio que le corresponde y actuar sobre él—; se responde a las preguntas ¿quién es?, ¿cuáles son sus actividades profesionales?, ¿en qué nichos se desarrolla?, así como algo muy importante: ¿cómo se educa ese humanista?, develando así el perfil de las humanidades de nuestra Facultad, con lo cual se perciben también las diferencias formativas que puede tener el mismo profesionista en otras instituciones educativas y dando cuenta del *ethos* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la que cada una de las disciplinas humanísticas se forma con la importante influencia de las demás.





9 786073 045568